مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢١١ ـ ٣٥٨ بالعربية، ١ـ٣٣ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٤هـ (١٩٩٤م)



جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- بحث مختصر

٤- المنبر (منتدى): - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - الملخصات: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - المراجع: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

ا) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

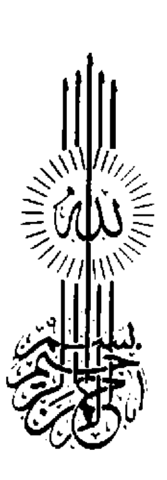
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١- سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢١١-٣٥٨ بالعربية، ١-٣٣ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السادس

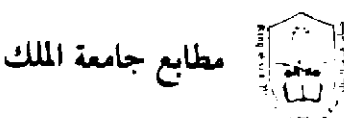
العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٤هـ
(١٩٩٤م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية


مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٥هـ

المحتويات

القسم العربي

القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢١١ - ٢٤٥، (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية

عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالتربية المهنية في مناهج التعليم العام وسبل تطبيقها في المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية من أجل تزويد كل طالب في هذه المرحلة بتعليم نظري وتعليم عملي في آن واحد، وبغض النظر عن كون الطالب سيواصل تعليمه النظري أو الفني والمهني أو سينخرط في الحياة العملية بعد التخرج.

واستخدم الباحث في دراسته لهذا الموضوع المنهج الوصفي التحليلي. وتم جمع المعلومات والبيانات والحقائق عن طريق مصادر متنوعة منها: مطبوعات وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، ونتائج وتوصيات الندوات والمؤتمرات والتجارب الدولية والعربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وقد بيّنت الدراسة أهمية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة، والعقبات التي قد تعوق تطبيقه. وتضمنت الدراسة عدة مقترحات قد تسهم في تطبيق هذا العمل والاستفادة منه. كما بيّنت الدراسة ضرورة توافر الوعي والقناعة لدى المسؤولين وأولياء الأمور وعامة الناس بأهمية التربية المهنية والحاجة إليها، قبل البدء في التنفيذ من قِبل الأطراف المعنية بالأمر.

مقدمة

يعد تحسين التعليم وإصلاح مساره قضية تشغل فكر المربين والمفكرين في أنحاء المعمورة كافة لما للتعليم من أثر واضح في تحقيق تطلعات الشعوب في مجالات الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية. ومع أن الإنسان مر بعصور عديدة حقق من خلالها تقدمًا ورقيًا بيد أن هذا العصر، العصر الحديث، يشهد تقدمًا منقطع النظير لم يسبق له

مثيل في مجالات العلوم، والتكنولوجيا، والاتصالات، والانفجار المعرفي. ويملي هذا العصر إراداته على التربية ويدفع بها إلى ضرورة الاستفادة والاستمتاع بتلك المنجزات الحضارية المطردة بما تتفق وقيم تلك المجتمعات ومبادئها، وذلك من خلال أساليب ومضامين تربوية جديدة. وقد تبين أن أساليب النظم التربوية التقليدية أصبحت غير مجدية في تحقيق بعض الأهداف التربوية المهمة مثل: إعداد المتعلم للحياة، وتمكينه من فهم ظروف الواقع والثقافة المعاصرة[١، ص٢١٧]. وعدم إعداد المتعلم للحياة بشكل ملائم هو نتيجة طبيعية لسيادة الطابع النظري على مناهج التعليم العام[٢، ص ص١٨-٢١] وللفصل اللامنطقي بين التعليم النظري والتعليم العملي. وقد حث الدين الإسلامي الحنيف على عدم الفصل بين العلوم الدنيوية والعلوم الأخروية، وعلى عدم التفريق بين اكتساب المهارات العملية أو اكتساب المهارات النظرية[٣، ص ص١١٧-١٢٥]. فالتكامل بين العلم والعمل في منهج التعليم العام سوف يسهم في إعداد الطالب لمواجهة الحياة بفاعلية كما يعده في الوقت نفسه إلى مواصلة التعليم في المستويات الأعلى. ويسهم هذا التكامل في المنهج المدرسي إلى توثيق الروابط بين التعليم والتدريب وبين المدرسة والمجتمع.

وفي ضوء التطورات والنهضة الشاملة التي تعيشها المملكة العربية السعودية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعمرانية أصبح من الضروري أن يلبي التعليم العام بشكل عام والتعليم المتوسط بشكل خاص حاجات الفرد والمجتمع على حد سواء من خلال توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع والتعليم والعمل، وذلك بإدخال التربية المهنية في منهج المدرسة المتوسطة العامة للبنين. ومما يعزز هذا الاتجاه الرأي القائل ـ وهو لمفكر سعودي: «إن أمة تحاول أن تبني لنفسها قلعة علمية وتكنولوجية يجب أن توجه ٨٠٪ من أبنائها لأعمال حرفية، ١٠٪ لأعمال فنية، ٥٪ للعلوم والبحوث، ٥٪ لشحذ الفعالية الروحية للأمة»[٤، ص١٩٩].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالتربية المهنية في مناهج التعليم العام وسبل تطبيقها في المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية من أجل تزويد كل

طالب في هذه المرحلة بتعليم نظري وتعليم عملي في آن واحد، وبغض النظر عما إذا كان الطالب سيواصل تعليمه النظري أو الفني والمهني أم سوف ينخرط في الحياة العملية بعد التخرج؟ وبعبارة أخرى إن هذه الدراسة تهدف إلى تطوير مناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية لتشتمل على المواد الدراسية الأكاديمية بالإضافة إلى التربية المهنية.

وتحدد مشكلة الدراسة في ضوء الهدف بالسؤال الرئيس التالي: ما التربية المهنية المقترحة لمناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية؟ ويجيب الباحث عن هذا السؤال الرئيس بالأسئلة الفرعية التالية:

١ ـ ما مفهوم التربية المهنية المطلوب إيجاده في منهج المرحلة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية؟

٢ ـ ما التجارب التي قام بها نظام التعليم في المملكة العربية السعودية لإدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين؟

٣ ـ ما أهم الدراسات والتجارب التربوية العالمية والعربية في مجال إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة؟

٤ ـ ما أهمية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية؟

٥ ـ كيف يمكن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة

إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة قد يسهم في تحسين اتجاهات الطلاب نحو العمل اليدوي.

٢ ـ إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة يزيد من فرص التعرف على استعدادات وميول الطلاب المهنية ثم توجيهها لما يناسبها.

٣ ـ إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة قد ينمي لدى الطلاب هوايات نافعة يمارسونها في أوقات فراغهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالفائدة.

٤ ـ إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة قد يسهم في زيادة إقبال الطلاب على التخصصات العملية عند التحاقهم بالمرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة

١ ـ التربية المهنية: يقصد بالتربية المهنية في هذه الدراسة الأنشطة العملية وأسسها النظرية التي يمارسها الطلاب في التعليم العام بهدف تزويدهم بقدر مناسب من المعلومات عن المهن المتاحة في مجتمعهم، ومساعدتهم في اكتشاف مواهبهم وقدراتهم وتزويدهم بالمهارات الأساسية لتشغيل وصيانة الأجهزة والمعدات المستخدمة في حياتهم اليومية.

٢ ـ المنهج: يقصد بالمنهج في هذه الدراسة جميع ما تقدمه المدرسة المتوسطة العامة لطلابها من مواد وبرامج وأنشطة تعليمية في سبيل إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين.

٣ ـ المرحلة المتوسطة العامة: هي المرحلة الدراسية الخاصة بالبنين فقط والتابعة لوزارة المعارف ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات يحصل الطالب في نهايتها على شهادة الكفاءة المتوسطة التي تؤهله للالتحاق بالمرحلة الثانوية العامة أو الفنية.

منهج الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع المعلومات والبيانات والحقائق عن طريق ما يلي:

١ ـ الاطلاع على الوثائق والتقارير والتجارب الصادرة من وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

٢ ـ الاطلاع على نتائج وتوصيات بعض الندوات والمؤتمرات الدولية والعربية والخليجية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

٣ ـ الاطلاع على بعض الكتب التربوية والدراسات الميدانية والمكتبية ونتائج التجارب العالمية والعربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

مفهوم التربية المهنية المطلوب إيجاده في منهج المرحلة المتوسطة العامة

مفهوم التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة هو تزويد طلاب المدرسة المتوسطة بقدر مناسب من الثقافة المهنية والثقافية العامة على حد سواء. فالمدرسة المتوسطة متنوعة في برامجها لكنها موحدة لكل الطلاب، حيث ينبغي أن يحصل كل طالب في هذه المدرسة على تعليم نظري وتعليم عملي في الوقت نفسه. وقضية التكامل بين البعدين النظري والعملي في مناهج التعليم العام يمثل اتجاهًا تربويًا عالميًا قويًا اتجهت إلى تطبيقه في المرحلة المتوسطة كثير من الأنظمة التربوية في العالم في سبيل تزويد الناشئة بالمهارات والخبرات والمعارف والقيم والاتجاهات المناسبة لظروف البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيشونها. وبعد إكمال الطالب المرحلة المتوسطة بنجاح يمكنه أن يواجه الحياة، أو أن يواصل تعليمه العام أو تعليمه الفني والمهني بالجودة نفسها.

ومشكلة الفصل بين التعليم النظري والعملي تعتبر من أهم المشكلات التي تواجه التربية في العصر الحديث، وتمتد جذور هذه المشكلة إلى الفكر التربوي المثالي لدى اليونانيين الذين آمنوا بسمو العقل على الجسم وبالتالي غلّبوا سمو الفكر على العمل اليدوي[٥، ص١٤٣].

وقد كان لهذا الفكر التربوي أثر واضح على الأنظمة التعليمية الغربية على مر العصور. أما بالنسبة لأنظمة التعليم في العالم العربي، فقد تأثرت هي الأخرى بأنظمة التعليم الغربية، ويرى أحد الكتاب العرب أن نظام التعليم في العالم العربي هو «نظام تربوي انتقل إلينا من مجتمعات أخرى، فجذوره وخلفياته والعوامل التي أسهمت في تكوينه لم تنبع كلها من أرضنا»[٦، ص٢٧]. ونتيجة لعملية الفصل بين التعليم النظري والتعليم العملي تشكل نظامان تعليميان متوازيان ومنفصلان في أمور عدة أهمها: المناهج، إعداد المعلمين، الإدارة المشرفة أو الجهة المسؤولة. وقد حظي التعليم العام النظري بمنزلة اجتماعية رفيعة وكان الإقبال عليه منقطع النظير، لكن التعليم العملي الفني والمهني كان يعاني من مشكلات عديدة وفي مقدمتها عدم الإقبال عليه أو الالتحاق بمؤسساته. وقد أشارت الإحصاءات إلى أن نسبة الملتحقين بالتعليم الفني في المملكة العربية السعودية تراوحت بين ٣٪ و٥٪ من جملة الملتحقين بالتعليم الثانوي[٧، ص٣٥٦]، على الرغم من أن سياسة المملكة العربية السعودية التعليمية تشجع الناشئة على الالتحاق بقطاعات العمل

والتنمية الاجتماعية والاقتصادية. كما أن تعاليم الدين الإسلامي الحنيف تؤكد على أهمية العمل وتعلي من شأنه، حيث قال الله تعالى في محكم كتابه: ﴿ وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّن بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنتُمْ شَاكِرُونَ ﴾ [٨،سوره الأنبياء آية ٨٠]. وجاء في الحديث الشريف: «ما أكل أحد طعامًا قط خيرًا من أن يأكل من عمل يده، وإن نبي الله داود عليه السلام كان يأكل من عمل يده»[٩، جـ ٤، ص ٣٥٥].

وقد برز مفهوم التربية المهنية في مناهج التعليم العام كأحد الحلول لمشكلة الفصل بين التعليم العام والتعليم الفني، والتي تعاني منها معظم الأنظمة التعليمية في العالم العربي ودول العالم الثالث. واتجهت بعض دول العالم الثالث أخيرًا إلى إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة الابتدائية بسبب معاناتها من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية وقلة الموارد المادية مما جعلها غير قادرة على استيعاب كل خريجي التعليم الابتدائي في المراحل التعليمية التالية، مما يضطر كثيرًا من التلاميذ إلى مواجهة الحياة بعد التعليم الابتدائي مباشرة. ومما تجدر الإشارة إليه، هو أن إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام لا يجعل منه بأي حال من الأحوال تعليمًا حرفيًا، بل هو تعليم عام وهدفه الأساسي هو اكتشاف ميول واستعدادات الطلاب المهنية وتوجيهها لما يناسبها، كما أنه يغرس في نفوس الطلاب اتجاهات إيجابية حيال العمل اليدوي.

ومن ثم فإن بداية المرحلة المتوسطة تعتبر هي الفترة المناسبة لإدخال التربية المهنية ضمن مناهج التعليم العام لما يتصف به طالب هذه المرحلة من مستوى في النضج العقلي يصاحبه ظهور القدرات العقلية الخاصة التي تعتبر الركيزة الأساسية في التعرف على ميول واستعدادات الطلاب الأكاديمية والمهنية ثم توجيهها لما يناسبها.

ومما تقدم يمكن استخلاص المبادىء الأساسية التي تقوم عليها عملية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة وهي:

١ - العمل هو الأساس الرئيس المهم الذي تقوم عليه التربية المهنية.

٢ - الجمع بين النواحي النظرية والنواحي العملية في منهج واحد مع إلزام كل الطلاب في دراسة هذا المنهج دون استثناء.

٣ ـ ربط التربية المهنية بمفاهيمها واتجاهاتها ومهاراتها بحياة المتعلمين اليومية .

٤ ـ أن تربط التربية المهنية ربطًا قويًا بواقع المجتمع السعودي وطموحاته في سبيل خدمة خططه التنموية الشاملة .

٥ ـ بدء إدخال التربية المهنية في منهج التعليم العام بعد أن يكتسب الطالب مهارات التعليم الأساسية : قراءة ، وكتابة ، وحساب ، وعلوم الدين .

٦ ـ وبهذه الأسس يكون التعليم تعليمًا مفتوح القنوات يسمح لخريجيه بمواصلة تعليمهم في المراحل التعليمية الأعلى .

أهداف إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام

تهدف التربية المهنية كما حددت في مؤتمر تورينو بإيطاليا إلى ما يلي [١٠، ص ص ٢٥-٣٠] :

١ ـ تعديل نظم التعليم لتصبح قادرة على مقابلة الاحتياجات الفردية والاجتماعية .

٢ ـ تعديل الاتجاهات وذلك من خلال تنمية اهتمام الطلاب بالتكنولوجيا وجعلهم ينظرون إلى العمل نظرة احترام وتقدير .

٣ ـ إكساب الطلاب بعض المهارات العملية المفيدة مثل استخدام العدد اليدوية وممارسة عمليات الإصلاح والصيانة ، سواء أكان الطالب سيستغل هذه المهارات في مجال العمل أو سيمارسها في أوقات فراغه كنوع من الهواية النافعة .

٤ ـ تحسين العملية التعليمية وذلك من خلال التوازن بين النشاطات النظرية والعملية التي تسهم في تنمية القدرات العقلية والجسمية للطلاب ، كما تسهم في تقوية واقعية التعليم وزيادة قدرة الطلاب على اكتساب المعرفة .

٥ ـ توسيع أفق خيال الطلاب وتنمية قدراتهم على الابتكار، وذلك من خلال تشجيع الطلاب على مجابهة البيئة التي يعيشون فيها بكل ما فيها من مصاعب بروح ابتكارية وبقدرة على التخيل وسعة الأفق بدلاً من تلقينهم أجوبة جاهزة سلفًا .

٦ ـ تحقيق المتطلبات المسبقة للدراسات المهنية والفنية الأكثر تقدمًا : بالرغم من أن برامج التربية المهنية تعتبر برامج عامة متاحة لجميع الطلاب ، إلا أنها تحقق المبادىء الأساسية الضرورية للنجاح في الدراسات المهنية والفنية الأكثر تقدمًا بالنسبة لأعداد من الطلاب الموهوبين .

٧ ـ الملاحظة والتوجيه وذلك من خلال تزويد الطلاب بقواعد أفضل في مجال التوجيه التربوي والمهني وإتاحة الفرصة أمام الطلاب الموهوبين والمهتمين بالمجالات غير الأكاديمية ليتمكنوا من إظهار بعض ميولهم الطبيعية.

وقد أسهم مكتب التربية العربي لدول الخليج في تحديد الأهداف المناسبة للتربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للدول الخليجية الأعضاء كما يلي[١١، ص ب]:

١ ـ أن يكتسب المتعلم بعض المعلومات المتعلقة بالحِرَف الشائعة في مجتمعه.

٢ ـ أن يدرك المتعلم كيفية التعامل مع الأجهزة والمواد.

٣ ـ أن يسهم المتعلم في المحافظة على الخامات والمواد الأولية في البيئة ويحسن استخدامها.

٤ ـ أن تنمو لدى المتعلم بعض المهارات الحركية العملية السليمة.

٥ ـ أن تنمو لدى المتعلم هوايات عملية نافعة ليمارسها في فراغه.

٦ ـ أن يقدر المتعلم العمل اليدوي والقائمين عليه.

٧ ـ أن يدرك المتعلم قيمة العمل الجماعي وأثره في التعاون أو التضامن الاجتماعي.

تجارب نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين

يفضل إعطاء لمحة تاريخية موجزة عن نشأة التعليم المتوسط العام بالمملكة العربية السعودية وتطوره، قبل الخوض في محاولات تطوير منهج التعليم المتوسط. كان التعليم المتوسط العام للبنين حتى عام ١٣٧٧هـ مندمجًا في التعليم الثانوي. وكانت مدة الدراسة في المرحلة الثانوية آنذاك ست سنوات. وفي عام ١٣٧٨هـ قسمت المرحلة الثانوية إلى قسمين هما المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، ومدة الدراسة في كل منهما ثلاث سنوات دراسية. وكانت هذه هي بداية مولد المرحلة المتوسطة العامة بالمملكة العربية السعودية كمرحلة مستقلة يمنح الطالب الناجح في نهايتها شهادة الكفاءة المتوسطة. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن عدد المدارس المتوسطة العامة للبنين عند انفصال المرحلة المتوسطة عن المرحلة الثانوية كان عشرين مدرسة [١٢، ص٩]. وفي عام ١٣٩٢هـ ضمت المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الابتدائية وأصبح التعليم المتوسط متممًا للتعليم الابتدائي، مع وجود الشهادة

الابتـدائية وشهـادة الكفاءة المتوسطة. وفي عام ١٣٩٤هـ تم فصل التعليم المتوسط عن التعليم الابتدائي ليعود كما كان مرحلة تعليمية قائمة بذاتها. وعلى الرغم من أن المدرسة المتوسطة تعتبر مؤسسة حديثة العهد في نظام التعليم العام السعودي، إلا أنها انتشرت وزاد عدد طلابها بشكل لافت للنظر، وجدول رقم١ يوضح ذلك.

جدول رقم ١. التطور الكمي لمدارس وطلبة المدارس المتوسطة التابعة لوزارة المعارف [١٣، ص٢٤].

البيـــان	المـدارس	الطلبـــة
١٣٨٠هـ	١٧	٢,٣٣٨
١٣٨٥هـ	٨٢	١٤,٩٣٠
١٣٩٠هـ	٢٣٨	٤٢,٩٤٥
١٣٩٥هـ	٤٢١	٨٠,٦١٨
١٤٠٠هـ	٩٠٦	١٤٣,٧٢٥
١٤٠٥هـ	١٣٢٣	٢٠٣,٢٥٢
١٤١٠هـ	١٧٦٦	٢٧٩,٧٧٠
١٤١٢هـ(*)	١٩٩٥	٣٠٦,٦٤٠

(*) [١٤، ص ١٧].

تجربة وزارة المعارف الأولى

المتتبع لمراحـل التجـديد التربوي في المملكة العربية السعودية، يلاحظ أن بداية تجارب إدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة قد ظهرت قبل أكثر من ثلاثين عامًا. ففي عام ١٣٨٠هـ (١٩٦٠م) أنشـأت وزارة المعـارف تجربـة المتـوسطات النموذجية في مدرستين متوسطتين إحداهما في الرياض والثانية في الدمام. وتقوم هذه التجربة على الأسس الآتية[١٢، ص١٥]:

١ ـ وضع خطة دراسية تتفق والروح العامة للخطة والمنهج في المتوسطات العامة، مع إبراز بعض نواحي ليست موجودة في المتوسطات العامة كالمواد التجارية والصناعية.

٢ ـ السير على أساس نظام اليوم المدرسي الكامل مع وجبة غذائية وممارسة نشاطات متممة للمنهج الدراسي.

٣ ـ إدخال طريقة المشروع في هذه المدارس والاستفادة من المادة الاختيارية التي يختارها الطلاب كل حسب اتجاهه ـ سواء أكانت تجارية أم صناعية في تنمية مواهبه وقدراته.

٤ ـ زيادة عدد الحصص الأسبوعية في المتوسطات النموذجية إلى ٤٠ حصة، في حين كان عدد الحصص في المتوسطات العامة ٣٦ حصة في الأسبوع. وزيادة عدد الحصص في المتوسطات النموذجية من أجل المواد الاختيارية والنشاطات المختلفة.

وقد تبين للمسؤولين في وزارة المعارف أن هذه التجربة حققت نجاحًا فتم التوسع فيها بالمدن التالية: أبقيق والخبر ورحيمة والقطيف وصفوى والثقبة وسيهات والهفوف والمبرز. وكانت تقبل المتوسطات النموذجية تلاميذها من الحاصلين على الشهادة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات. ومناهج المتوسطات النموذجية تقوم على الربط والتكامل بين الثقافة العامة والثقافة المهنية والتطبيق العملي، ويتضح من جدول رقم ٢ خطة الدراسة بالمتوسطات النموذجية.

وأخيرًا تبين أن تجربة المتوسطات النموذجية لم تحقق النجاح المطلوب، فقامت وزارة المعارف بتصنيفها والعودة إلى الخطة الدراسية المطبقة في المدارس المتوسطة العامة النهارية، إلا أن المتوسطات النموذجية ظلت محتفظة باسمها فقط حتى الآن. وقد يرجع سبب عدم نجاح هذه التجربة لكونها أنشئت في فترة مبكرة قياسًا بنشأة المرحلة المتوسطة، حيث إن نظام التعليم في المملكة العربية السعودية لم يعرف المرحلة المتوسطة إلا في عام ١٣٧٨هـ. ويبدو أن قناعة المسؤولين في نشر التعليم المتوسط وتعميمه آنذاك كانت أكبر من التفكير في تحسين مستوى نوعيته.

تجربة وزارة المعارف الثانية

في العام الدراسي ١٣٨٨/ ١٣٨٩هـ قامت وزارة المعارف بإنشاء أربع مدارس متوسطة تجريبية في الرياض، والمدينة المنورة، وجدة، والهفوف، وأطلقت عليها مسمى المتوسطات الحديثة[١٢، ص١١]. ومنهج المدرسة الحديثة يشتمل على الثقافة المهنية والتطبيق العملي إلى جانب الثقافة النظرية. وتضمنت خطتها الدراسية ٢٨ حصة من المواد

جدول رقم ٢ . الخطة الدراسية في المدارس المتوسطة النموذجية [٧، ص٢١٢] .

المـادة الدراسيـة	عدد الحصص الأسبوعية		
	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
علـوم دينيـة	٦	٥	٥
لغـة عربيـة	٧	٧	٦
الأناشيـد	١	١	١
المكتبـة	ـ	١	١
اللغـة الإنجليزيـة	٧	٧	٧
العلـوم الاجتماعيـة	٤	٤	٤
العلـوم والصحـة	٤	٤	٤
الرياضيـات	٤	٤	٥
التربية الفنية والمشروعات	٥	٥	ـ
التربية البدنيـة	٢	٢	٢
المادة الاختيارية : (صناعية، زراعية، تجارية)	ـ	ـ	٥
المجمـوع	٤٠	٤٠	٤٠

الثقافية والعلمية أسبوعيًا و١٠ حصص للثقافة المهنية والتطبيق العملي. وقد ورد في قرار إنشاء المدارس المتوسطة الحديثة ما يلي[١٥، ص ص٢٧٢-٧٣]:

١ ـ تستهدف السياسة التعليمية بعيدة المدى لوزارة المعارف إدخال مادة الثقافة المهنية والتطبيق العملي في مدارس المرحلة المتوسطة العامة.

٢ ـ المباشرة في افتتاح أربع مدارس في كل من جدة والمدينة المنورة والرياض والهفوف، وذلك ابتداءً من مستهل العام الدراسي ١٣٨٨/١٣٨٩هـ يطلق عليها اسم المدارس المتوسطة الحديثة.

٣ ـ يختار طلاب المدرسة المتوسطة الحديثة من حملة الشهادة الابتدائية وفق الشروط الخاصة التي توضع لذلك.

٤ ـ يعقد في نهاية العام الدراسي الثالث امتحان عام لجميع الطلاب المنتظمين في الصف الثالث، ويمنح الناجحون «شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة» والتي تعادل شهادة الكفاءة العامة.

٥ ـ يختار من بين الحاصلين على شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة الطلاب المؤهلون لمتابعة دراستهم في المعاهد الفنية والمدارس المهنية الثانوية. أما الذين لا يثبت أن لديهم ميولاً فنية أو مهنية فيوجهون إلى أنواع التعليم الأخرى في المرحلة الثانوية.

وعند إنشاء المتوسطة الحديثة تم الاتفاق على أن تقوم التجربة في عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ بغرض التوسع فيها أو إلغائها، وفي ضوء ذلك قامت لجنة من وزارة المعارف بتقويم التجربة في الموعد المقترح. وقد توصلت اللجنة إلى أن تجربة المتوسطات الحديثة تعتبر فكرة رائدة وأن التوسع فيها سيؤدي إلى تلبية احتياجات المجتمع السعودي من اليد العاملة الفنية. وقد تبين أن للمدرسة المتوسطة الحديثة فوائد عدة منها[١٢، ص١٢]:

١ ـ أن الذكاء المحدود لدى بعض الطلاب يمكن أن يظهر ويتبلور بالأعمال اليدوية المتنوعة.

٢ ـ تأمين مستقبل الطلاب الذين لا تسمح لهم ظروفهم بمتابعة الدراسة بعد المرحلة المتوسطة.

٣ ـ أن الثقافة الفنية لا غنى للمواطن عنها في حياته العادية حتى ولو كان سيمارس عملاً بعيدًا عن المجال المهني الفني.

وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي توصلت إليها تجربة المتوسطات الحديثة، إلا أن وزارة المعارف لم تتوسع في نشرها بمدن أخرى. وقد أشارت الإحصاءات الرسمية [١٢،ص١٢] إلى ازدياد طفيف في عدد الطلاب وعدد الفصول في المدارس المتوسطة الحديثة الأربع، حيث بلغ عدد الفصول عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ ٣٢ فصلاً، في حين وصل عدد الفصول عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ إلى ٣٦ فصلاً، وبلغ عدد الطلاب عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ ٧٧٤ طالبًا، في حين وصل عدد الطلاب في عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ إلى ٩٥٦ طالبًا.

وعلى الرغم من جميع الجهود التي بذلت في سبيل تشجيع هذا النوع من المدارس إلا أنها في النهاية تحولت خطة المدارس المتوسطة الحديثة إلى الخطة الدراسية المعمول بها في المدارس المتوسطة العامة، وبذلك فقد انتهت تجربة المتوسطات الحديثة بالمملكة العربية السعودية وإن احتفظت باسمها حتى اليوم[١٦، ص٢٢].

ومن الأسباب المهمة التي أدت إلى عدم تطور المدرسة المتوسطة الحديثة وانتشارها ما يلي:

١ ـ المدرسة المتوسطة العامة تعتبر هي الطريق الطبيعي المؤدي إلى التعليم الثانوي العام وإلى التعليم الجامعي، في حين كان الهدف الأساسي للمتوسطة الحديثة هو توجيه الطلبة للتعليم الفني والمهني.

٢ ـ ندرة الموجهين الفنيين القادرين على المتابعة الدقيقة وإعطاء التوجيهات السليمة من أجل النهوض بهذه المدارس وتطويرها[١٥، ص٢٧٤].

٣ ـ ظهور الازدواجية في الإشراف على هذه المدارس بين الإدارة العامة للتعليم والإدارة العامة للتعليم الفني[١٦، ص٢٢].

٤ ـ يمنح الطالب المتخرج من المدرسة المتوسطة الحديثة شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة وهي مختلفة عن مسمى الشهادة التي يحصل عليها طالب المدرسة المتوسطة العامة (شهادة الكفاءة العامة)، وعلى الرغم من الاختلاف في المسمى إلا أن الشهادتين متعادلتان في المستوى.

٥ ـ انفصال الإدارة العامة للتعليم الفني عن وزارة المعارف وانضمامها إلى المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني التي أنشئت في ١٠/٨/١٤٠٠هـ كان له أكبر الأثر في تصفية المدارس المتوسطة الحديثة. حيث أصبح التعليم النظري الأكاديمي من اختصاص وزارة المعارف في حين أصبح التعليم الفني والمهني من اختصاص المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.

دراسات وتجارب عالمية وعربية في مجال إدخال التربية المهنية في التعليم العام

حظي برنامج إدخال التربية المهنية في التعليم العام برعاية واهتمام العديد من دول العالم، ومن المنظمات الدولية والإقليمية مثل منظمة اليونسكو ومكتب التربية العربي لدول

الخليج. وسوف يتم استعراض بعض الدراسات والتجارب العالمية أولاً ثم استعراض بعض الدراسات والتجارب العربية ثانيًا.

أولاً: الدراسات والتجارب على المستوى العالمي

١ - اليابان

تعتبر اليابان من الدول المتقدمة جدًا في مجال الصناعات المختلفة وهي المنافس الوحيد للولايات المتحدة الأمريكية في إنتاج الإلكترونيات الدقيقة واستخداماتها في المصانع والحياة العامة[١٧، ص ص٤١-٤٢]. وقد فرض الشعب الياباني احترامه على كل شعوب الأرض، وعلى ذلك رأى الباحث أهمية التعرف على تجربة اليابان في مجال إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة. يلتحق الناشئة اليابانيون بالمرحلة المتوسطة ذات السنوات الثلاث بشكل إجباري لأنها مرحلة إلزامية لكل الفئة العمرية المقابلة. يتكون منهج المدرسة المتوسطة من مقررات نظرية ومقررات عملية ومجموع ساعاته ٣٤ ساعة أسبوعيًا في كل مستوى من المستويات الثلاثة، كما هو مبين في جدول رقم ٣.

وتتمثل الدراسات العملية في منهج المرحلة المتوسطة اليابانية بمقررين دراسيين هما: مقرر الفنون الصناعية بواقع ثلاث ساعات أسبوعيًا، ومقرر موضوع مهني بواقع ساعة واحدة أسبوعيًا في المستويين الأول والثاني وساعتين أسبوعيًا في المستوى الثالث. ويهدف مقرر الفنون الصناعية إلى تأهيل الطالب للحصول على مهارة يدوية تمكنه من الاستفادة منها، كما يهدف إلى تكوين اتجاهات إيجابية عند الطلاب نحو عالم العمل، وتشتمل مفردات مقرر الفنون الصناعية على الأعمال التالية: تجارة، كهرباء، زراعة، إلكترونيات، وتشغيل وصيانة. أما مقرر موضوع مهني، فيهدف إلى تشجيع الطلاب على العمل الجماعي التعاوني، ويتمثل في نشاطات النوادي العلمية والرياضية والرحلات العلمية خارج المدرسة.

٢ - ألمانيا الغربية [١٩، ص ص ٥٥ - ٧١]

على الرغم من أن ألمانيا خرجت من الحربين العالميتين الأولى والثانية مهزومة ومقسمة ومثقلة بالديون، إلا أنها استطاعت (ألمانيا الغربية) بعد فترة قصيرة من الزمن أن تستعيد

جدول رقم ٣. الخطة الدراسية لطلاب المرحلة المتوسطة [١٨، ص٤٥].

المواد الدراسية المقررة	الصف الدراسي وعدد الساعات في الأسبوع		
	الأول	الثاني	الثالث
اللغة اليابانية	٥	٥	٥
المواد الاجتماعية	٤	٤	٥
الرياضيـــــات	٤	٤	٤
العلـــــوم	٤	٤	٤
الموسيقـــى	٢	٢	١
الفنون الجميلة	٢	٢	١
التربية الصحية والبدنية(*)	٣	٣	٣
الفنون الصناعية للبنين أو ترتيب المنزل للبنات	٣	٣	٣
التربية الأخلاقية	١	١	١
نشاطات خاصـــة	١	١	١
مـــواد مختـارة	٤	٤	٤
اللغات الأجنبية	٣	٣	٣
موضـــوع مهنـــي	١	١	٢
المجموع الكلي للساعات	٣٤	٣٤	٣٤

(*) هذه الساعات لم تحتسب ضمن الساعات المدرسية

قوتها الاقتصادية ووحدتها السياسية ومكانتها الاجتماعية المرموقة بين دول العالم، وذلك من خلال بناء الإنسان الواعي المدرك والمنتج في مختلف أنشطة الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية. ونتيجة لهذا التطور الكبير الذي حققه المجتمع الألماني على الأصعدة كافة يحدونا الأمل في التعرف على نظامه التربوي الذي يعتبر هو الأساس في بناء الإنسان الألماني.

يتكون نظام التعليم العام الألماني من المراحل التالية: ابتدائي، ومتوسط، وثانوي؛ ويعتبر التعليم العام تعليمًا إلزاميًا لكل أبناء المجتمع ابتداءً من سن السادسة وحتى الثامنة عشرة. ومدة التعليم الابتدائي أربع سنوات دراسية، وبعد أن يحصل الطالب على شهادة المرحلة الابتدائية سيكون أمامه أربع مدارس ثانوية متاحة وهي: المدرسة الأساسية، المدرسة المتوسطة، المدركة الأكاديمية (الجمنيزيوم)، والمدرسة الشاملة. ومدة الدراسة في كل مدرسة من هذه المدارس الأربع ست سنوات تبدأ من الصف الخامس حتى نهاية الصف العاشر على النحو التالي:

ا) المدرسة الأساسية (الرئيسة): تهدف إلى تمكين الطالب من الانفتاح على تراث أمته الثقافي، ومن تقدير هذا التراث واحترامه، كما تمكنه من المشاركة والإسهام في الحياة السياسية، بالإضافة إلى تمكينه مهنيًا، في هذا العالم الذي يعيش فيه. وتشتمل هذه المدرسة على المقررات الدراسية التالية: الدين، اللغة الألمانية، التاريخ، السياسة، الفنون الصناعية، الموسيقى، الفن، والتربية البدنية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية.

ب) المدرسة المتوسطة: تهدف إلى إعداد الطلاب لوظائف ذات مهارات عالية، ويتلقى الطلاب فيها الثقافة العامة الضرورية، كما يتلقون أيضًا أسس الوظائف التي سيتولونها مثل: الزراعة، التجارة، الحرف، الصناعة، الإدارة، خدمات الحكومة، التمريض، العمل الاجتماعي، والمجهودات الفنية والأعمال التمثيلية البارعة.

جـ) المدرسة الأكاديمية (الجمنيزيوم): تعتبر هذه المدرسة هي الأساس للامتياز الأكاديمي، وللإنجاز رفيع المستوى في التعليم الألماني، وتهدف المدرسة الأكاديمية إلى تحضير الطالب وإعداده للتعلم العالي. وينصب اهتمام هذه المدرسة على الجوانب النظرية الأكاديمية وعدم اهتمامها بالجوانب العملية.

د) المدرسة الشاملة: على الرغم من أن المدرسة الشاملة ليست من نبت البيئة الألمانية، إلا أنها ذات دور مهم في نظام التعليم الألماني، خاصة في مجال تحقيق العدالة الاجتماعية وتأكيدًا لمبادىء الديمقراطية. ويدرس الطالب فيها مقررات عملية مثل: العلوم التطبيقية (البوليتكنيك) ومقررات نظرية مثل: اللغة القومية ولغة أخرى والرياضيات والعلوم الطبيعية.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن القول: إن التعليم الألماني على مستوى المرحلة المتوسطة يقدم مقررات عملية إلى جانب المقررات النظرية باستثناء المدرسة الأكاديمية (الجمينزيوم) التي تقدم مقررات نظرية أكاديمية فقط.

٣ ـ الولايات المتحدة الأمريكية

حظي نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية باهتمام عدد كبير من المشتغلين في حقل التربية والتعليم، لما لهذا النظام من إسهامات خاصة في مجال التطوير والتجديد التربوي. وما المدرسة الشاملة إلا واحدة من نماذج التجديد التربوي الأمريكي الذي قام بتطبيقه عدد من دول العالم منها على سبيل المثال لا الحصر: ألمانيا، بريطانيا، اليابان، وعدد من الدول العربية والخليجية. وتقوم فلسفة المدرسة الشاملة على أساس إلغاء الحواجز الوهمية القائمة بين التعليم النظري والتعليم الفني والمهني وتجمع في منهجها المدرسي بين النظرية والتطبيق وبين الأسس العلمية وتطبيقاتها العملية في الحياة. وهي بذلك تؤكد عدم جدوى نظام الفروع المتوازية في التعليم والمتمثل في تعليم عام نظري يوازيه تعليم فني ومهني ينفصل عنه في: الأهداف، المناهج، الإدارة، وإعداد المعلمين. . . إلخ.

ما الجديد الذي تقدمه المدرسة الشاملة؟ [٢، ص ص ١٠٧-١١٠]

ا) تعد التلاميذ للمواطنة كما تعدهم للحياة والمهنة وللدراسة الأعلى.

ب) تتيح الفرصة لتربية متكاملة تجمع بين الطلاب في ثقافة عامة مشتركة تزيل الحواجز الوهمية بين الجوانب الأكاديمية والتطبيقية.

جـ) تجمع دون انتقاء تلاميذ يمثلون قطاعًا مستعرضًا من المجتمع.

د) توفر مجموعة كبيرة من المقررات الثقافية العامة والتكنولوجية والمهنية تتناسب مع مختلف قدرات الطلاب وميولهم واستعداداتهم. وتتيح الفرصة أمام كل طالب ليتعرف على إمكاناته وقدراته الحقيقية من خلال نظام توجيه وإرشاد طلابي كفء.

هـ) تخدم المدرسة الشاملة قضية التنمية والعمالة وتربط حركة التعليم في المجتمع بحركة العمل.

و) توفر لكل تلميذ الجرعة المناسبة في المدى المناسب وفقًا لقدراته وظروفه.

ز) تحرص على التلاحم مع المجتمع المحلي في سبيل إثراء التنوع المطلوب في المقررات التي تقدمها بما يهيىء الطلاب لعالم المهنة والعمل.

ح) تدرب الطلاب من خلال الثقافة المتكاملة التي توفرها على النظرة الكلية الشاملة لمشكلات الحياة التي يواجهونها.

٤ ـ منظمة اليونسكو

أسهمت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) بدور متميز في إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام لعدد كبير من دول العالم. حيث أوصت اليونسكو عام ١٩٦٢م بضرورة تضمين التعليم العام عناصر من التعليم التقني والمهني وذكرت التوصية الرغبة في إدخال فرع من الأشغال العملية في التعليم الابتدائي وكذلك شجعت على إدخال بعض الموضوعات التقنية في التعليم الثانوي العام [٢٠، ص١٤]. وفي التوصية المعدلة لليونسكو عام ١٩٧٤م بشأن التعليم التقني والمهني أكدت على أنه ينبغي أن يكون تدريس مبادىء التكنولوجيا والتعريف بعالم العمل عنصرًا أساسيًا في التعليم العام [٢٠، ص١٥]. وتعمل منظمة اليونسكو على تنشيط جهود المؤسسات والمنظمات المهنية والعلمية على الصعيد الوطني والإقليمي والدولي عن طريق تشجيع تبادل المعلومات ونشر التجارب العالمية الناجحة وتدعيمها. وفي الفترة من ١٩٨١ إلى ١٩٨٣م بدأت منظمة اليونسكو مشروعًا تجريبيًا[١٧، ص٤٥] ضم خمس دول أفريقية هي بوركينا فاسو، وزامبيا، ومالي، والسنغال، وتنزانيا المتحدة. وكان هدف المشروع هو تحسين نوعية التعليم والعلوم والثقافة في المدارس الريفية وخارجها، وتطوير مواد وطرق التدريس المناسبة للبيئة. كما قامت منظمة اليونسكو أيضًا في الفترة من ١٩٨١ إلى ١٩٨٣م بتنفيذ مشروع رائد لتدريس

الثقافة في التعليم العام [١٧، ص٤٧] باشتراك أربع دول هي : أستراليا، والصين، والهند، والفلبين، وكان هدف المشروع إضفاء الطابع العملي على موضوعات مختارة بغرض تمكين الطلاب من فهم البيئة المحيطة بهم بصورة أفضل.

وقد أجريت دراسة مسحية تتبعية بإشراف منظمة اليونسكو[٢١، ص ص٧١-٧٦] لثلاث وعشرين (٢٣) دولة من ثلاث قارات : آسيا، وأفريقيا، وأمريكا الجنوبية، وهدف الدراسة كان إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم المتوسط العام. وقد تبين أن معظم هذه الدول متفقة على أن إدخال الجوانب العملية في المنهاج المدرسي المقرر للتعليم العام في المرحلة المتوسطة (وفي بعض الحالات في المرحلة الابتدائية) يعتبر قضية مهمة للفرد والمجتمع.

وقامت منظمة اليونسكو عام ١٩٨٥م بدراسة[٢٠، ص ص٤٣-٤٧] مسحية تحليلية لـ٣٧ دولة من الدول الأعضاء التي تم فيها إدخال التربية المهنية كجزء من التعليم العام، وهذه الدول موزعة على جميع القارات. وقد أوردت الدراسة قائمة متكاملة من الأهداف التفصيلية للبرامج العملية استمدتها من تجارب الدول الأعضاء. واهتمت الدراسة بحصر المشكلات التي واجهت تطبيق التجربة. كما أكدت الدراسة على أن هذا التطوير في المنهج المدرسي هو تكامل تدريجي بين التعليم العام والتعليم الفني يهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك المتعلمين كما أنه ترجمة لفكرة التعلم من أجل الحياة.

ثانيا: الدراسات والتجارب على المستوى العربي

١ - تونس [٢٢، ص ص ٧٦-٨١]

بدأت تجربة تونس في التدريب على العمل اليدوي والتقني عام ١٩٧١/١٩٧٢م في ثلاث مدارس فقط وفي الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. وفي عام ١٩٧٧/١٩٧٨م أضيفت السنتان السابعة والثامنة من التعليم العام. ويبين جدول رقم ٤ تطور أعداد المدارس والطلاب المنتفعين بالعمل اليدوي والتقني في تونس منذ عام ١٩٧١/١٩٧٢م وحتى عام ١٩٨٤/١٩٨٥م.

جدول رقم ٤ . تطور تجربة تونس في مجال إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام.

السنة الدراسية	عدد المدارس التي تطبق التجربة	مجموع الطلاب المنتفعين من التجربة
١٩٧١/١٩٧٢م	٣	١,٢٠٠
١٩٧٧/١٩٧٨م	١٧٩	٤٨,٢٧٧
١٩٨٠/١٩٨١م	٢٧٥	٧٦,٠٥٦
١٩٨٤/١٩٨٥م	٨٩٧	١٣٨,٤٨٧

وكان من مبررات إدخال التربية المهنية في منهج التعليم العام في تونس ما يلي:

ا) نتيجة لإقبال الطلاب المتزايد على التعليم العام ارتفعت كلفة التعليم وبرزت بشكل واضح مشكلة تسرب الطلاب، إذ تشير الإحصائيات إلى أنه من بين كل ١٠٠٠ تلميذ يدخلون المدرسة الابتدائية هناك فقط ٣٧١ تلميذًا ينتقلون إلى المرحلة الثانوية، و١٢٧ طالبًا يحصلون على شهادة الدراسة الثانوية العامة الأكاديمية أو المهنية، و٣٨ طالبًا يحصلون على شهادة عليا.

ب) كانت مناهج التعليم تركز على التعليم النظري وتهمل الجانب العملي مما جعل التعليم لا يعد للحياة العملية.

مناهج التدريب على العمل اليدوي والتقني: تتكون من جزءين:

١ ـ أنشطة صناعية وتشمل النجارة، والبناء، وكهرباء البناء، والتعهد والصيانة الكهربائية، والتركيب المعدني، والتجهيز الصحي.

٢ ـ أنشطة زراعية، وتشمل الإنتاج الحيواني والإنتاج النباتي.

وفي تدريس الأنشطة المذكورة مرونة واضحة بحيث يمكن التركيز على أنشطة معينة منها أو إضافة أنشطة أخرى حسب الظروف المحيطة بكل مدرسة.

٢ ـ الأردن [٢١، ص٧٤]

أدخل الأردن برامج تقنية ومهنية في مناهج الفروع الأكاديمية من التعليم العام. وتقدم هذه المدارس برامج في الصناعة، والزراعة، والتجارة، والتدبير المنزلي في السنوات

الدراسية من السابعة إلى الثانية عشرة: تخصص ثلاث إلى خمس ساعات أسبوعيًا لواحد من هذه المجالات في المرحلة المتوسطة، وخمس ساعات أسبوعيًا في المرحلة الثانوية.

وقد أجريت دراسة [٢٣، ص ص ٨٦-٩٠] في الأردن، بعد تطبيق تجربة إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام، استهدفت معرفة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية من مختلف أنواع التعليم الثانوي الأكاديمي والمهني نحو العمل والدراسة المهنية.

وجاء من نتائج الدراسة أن طلاب التخصصات الأكاديمية النظرية لم يبدوا رغبتهم في الالتحاق بالعمل، غير أن طلبة التخصصات الأكاديمية الذين يدرسون مساق الثقافة المهنية أظهروا ميلاً ورغبة نحو العمل أفضل من زملائهم الذين لم يدرسوا مساق الثقافة المهنية. ويعلق أصحاب الدراسة على هذه النتيجة بقولهم: إن تطوير الاهتمام بهذا النوع من الثقافة المهنية يمكن أن يؤثر على اتجاهات الطلبة نحو العمل.

٣ - البحرين [٢٤، ص ص ١١-١٢، ٢٦-٢٧]

بدأت البحرين بتجربتها الأولى في مجال إدخال التربية المهنية ببعض المدارس المتوسطة العامة عام ١٩٦٦/١٩٦٧م، حيث تضمنت خطة الدراسة فيها أربع حصص مستقلة أسبوعيًا. وتشتمل الخطة الدراسية للمواد العملية على ما يلي: نجارة، أعمال المعادن، والخزف.

أهداف إدخال التربية المهنية في المدارس المتوسطة العامة في البحرين هي:

ا) إتاحة المجال للطالب لاكتشاف قدراته وحاجاته وميوله الفنية والعلمية والعملية ثم تنميتها.

ب) تعرف الطالب على بيئته الطبيعية والصناعية المحيطة به واستغلالها وتطويرها.

ج) تزويد الطالب بالمعرفة العلمية والعملية في سبيل تقرير نوع مهنته وتعليمه بالمراحل التعليمية المتقدمة.

د) إكساب الطالب مهارات تطبيقية أساسية تساعده على استخدام الأجهزة والمعدات استخدامًا سليمًا.

هـ) إكساب الطالب القدرة على التصميم والابتكار والتنفيذ.

و) تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوي وتقدير العاملين.

وقد أجرت البحرين دراسة ميدانية للوقوف على مدى نجاح تجربتها في المرحلة المتوسطة، استطلعت من خلالها آراء مديري ومديرات المدارس المتوسطة ومدرسي المجالات العملية وطلبة المرحلة المتوسطة وطلبة الصف الأول الثانوي، وجاءت بنتائج مشجعة منها:

ا) اتفق المديرون والمديرات والمدرسون على أن أهداف الدراسات العملية واضحة وملائمة وممكنة التحقيق وتنص على اكتشاف قدرات الطلاب وتساعدهم على تفهم المواد الدراسية الأخرى.

ب) أفاد أكثر من ثلاثة أرباع الطلاب والطالبات بأن حصص الدراسات العملية مناسبة.

جـ) اتفق الجميع على ضرورة وجود كتاب للطالب في الخبرة التي يدرسها.

د) يرغب حوالي ٥٠٪ من الطلاب والطالبات الاستمرار في تقديم التربية المهنية بالمرحلة الثانوية.

٤ ـ الكويت [١، ص ص ٢٢٤ـ٢٢٨]

يتكون التعليم العام الكويتي من ثلاث مراحل دراسية: الابتدائية ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، والمتوسطة ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، والثانوية ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، وبذا يكون المجموع الكلي لعدد السنوات الدراسية في التعليم العام اثنتي عشرة سنة دراسية.

بدأت دولة الكويت بإدخال التربية المهنية ضمن مناهج التعليم العام في العام الدراسي ١٩٥٨/١٩٥٩م، وذلك عن طريق تدريس بعض الهوايات العملية مثل مبادىء الصناعات أو الحرف اليدوية، وحُددت حصتان لتلك الهوايات أسبوعيًا.

وفي العام الدراسي ١٩٦٦/١٩٦٧م أجرت الكويت تجربتها الثانية وهي أكثر نضجًا من التجربة السابقة، حيث أدخلت الدراسات العملية ضمن مناهج ثلاث مدارس متوسطة عامة للبنين. وحُددت لتلك الدراسات حصتان أسبوعيًا لطلاب الصفين الثالث والرابع المتوسطين. وقد أجرت وزارة التربية الكويتية دراسة لتقويم تلك التجربة، وجاءت النتائج مشجعة على التوسع في تعميم التجربة. وبناءً على ذلك بدأت الكويت بالتوسع

التـدريجي في إدخال التربية المهنية ضمن مناهج التعليم العام حتى شملت أخيراً غالبية المدارس الثانوية والمتوسطة للجنسين.

الأهداف الرئيسة للتربية المهنية في مناهج التعليم العام في دولة الكويت [٢٤، ص ص ١٢٧-١٢٨] هي :

ا) مساعدة المتعلم على اكتساب جوانب المعرفة الوظيفية والخبرة المناسبة التي يحتاج إليهـا في حياته العملية وفي تعامله الواعي مع هذا التنوع التكنولوجي الهائل من أجهزة وآلات وتوخي الحذر عند استخدامها وترشيد الاستهلاك في الطاقة، فيتعرف على سبيل المثال على الأسس النظرية والعملية البسيطة التي تعمل بها بعض الآلات والأجهزة التي يتعامل معها يوميًا، مثل السيارة والغسالة والمذياع والتليفزيون وأجهزة الفيديو والمسجلات والأساليب الصحيحة لتشغيلها واستخدامها وصيانتها.

ب) مساعدة المتعلم على اكتشاف قدراته واستعداداته وتنمية ميوله وترشيد اختياره لمساره التعليمي بعد المرحلة الثانوية، أو اختياره للتشعيب المناسب في مجال المدرسة الثانوية التي تضـم شعبًا فنية وصناعية وأكاديمية.

جـ) تغيير النـظرة المتـدنية إلى العمل اليدوي والحرف اليدوية والقائمين بها وسد الفجوة بين التعليم الفني والأكاديمي إلى أن يتم التحول نهائيًا إلى المدرسة الشاملة التي تشتمل على التخصصات الأكاديمية والعملية.

منهج التربية المهنية بالمرحلة المتوسطة والخطة الدراسية في دولة الكويت [١٧، ص ص ٥٧- ٥٨]:

تعتبر دولة الكويت من الدول الرائدة بين الدول العربية في مجال إدخال التربية المهنية إلى التعليم العـام. يدرس الطلاب في المرحلة المتوسطة مقررًا يسمى الدراسات العملية والـتربية الفنية في كل عام من الأعـوام الأربعـة التي تشكـل المرحلة المتوسطة. وتشمل الـدراسات العملية بالمرحلة المتوسطة ثلاثة مجالات هي : مواد تجارية، ونجارة، وكهرباء لمدارس البنين ومواد تجارية، وديكور، وكهرباء لمدارس البنات. وتختار كل مدرسة مجالين فقط من المجالات السابقة المذكورة. ويدرس كل مجال على أربعة مستويات مقسمة على سنوات دراسة المراحل الأربع.

وتدرس الدراسات العملية بالتبادل مع التربية الفنية في المقرر نفسه. ويتم التنسيق بين الدراسات العملية والتربية الفنية على النحو التالي:

ا) تنقسم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين كل منهما ١٤ أسبوعًا تقريبًا.

ب) في الفصل الأول يقسم الصف الدراسي إلى قسمين (ا، ب). يدرس القسم (ا) تربية فنية طيلة هذا الفصل بواقع حصتين أسبوعيًا. في حين ينقسم القسم (ب) إلى مجموعتين يدرس كل منهما أحد مجالي الدراسات العملية لمدة سبعة أسابيع بواقع حصتين أسبوعيًا، ثم تتبادل المجموعتان المجالات في الأسابيع السبعة الثانية من الفصل.

جـ) في الفصل الثاني يتم التبادل بين القسمين (ا) و(ب)، فيدرس القسم (ب) تربية فنية لمدة ١٤ أسبوعًا، ويدرس القسم (ا) مجالين في الدراسات العملية لمدة سبعة أسابيع لكل منهما.

د) وفي السنوات التالية من المرحلة المتوسطة تتكرر العملية حيث يدرس الطلاب مستويات أعلى من المجالات نفسها التي بدأوا الدراسة فيها.

ما أهمية مشروع إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية؟

أظهرت الأبحاث التي توافرت لهذه الدراسة أن أغلب دول العالم، وخاصة الصناعية منها، تؤكد على أهمية إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام. وقد تبين نتيجة لتطبيق البرامج العملية في التعليم العام أن لها أثرًا إيجابيًا على اتجاهات الطلبة نحو عالم العمل والمهنة.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن كل المؤتمرات والندوات وحلقات البحث والدراسات التي عقدت حول موضوع التربية المهنية لم تخل من التوصية بضرورة تطبيق التربية المهنية وتطويرها والتوسع فيها ضمن مناهج التعليم العام[٢٠، ص١٣٠]. وفيما يلي عرض تفصيلي لأهمية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة:

١ ـ حاجة المملكة العربية السعودية إلى أعداد كبيرة من العمالة الوطنية المدربة في سبيل تحقيق أهداف الخطط التنموية الطموحة في مختلف المجالات. حيث ذكر أحد الباحثين المشاركين في الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية ومديريها أن

متطلبات قوة العمل في دول مجلس التعاون الخليجية سوف ترتفع من ٢,٩٠٢,٠٠٠ عامل عام ١٩٧٥م إلى ٤,٥٣٧,٠٠٠ عامل في عام ١٩٨٥م[٢٥، ص١٣٦]. و مازالت الهجرة الوافدة إلى دول مجلس التعاون الخليجية مرتفعة جدًّا رغم انخفاض سرعة نموها[٢٦، ص٣٧]. وإن المملكة العربية السعودية تحتل المرتبة الأولى بالنسبة لعدد المهاجرين إليها حيث استحوذت على ٤٧٪ من مجموع المهاجرين[٢٦، ص٣٧].

وعلى الرغم من حاجة المملكة العربية السعودية الملحة إلى العمالة الوطنية المدربة فإن هناك إقبالاً متزايدًا على التعليم العام النظري يقابله ضمور في الإقبال على التعليم الفني والمهني. ونتيجة لذلك أصبحت نسبة الملتحقين بالتعليم الفني مقارنة بالملتحقين بالتعليم العام قليلة جدًّا، إذ تتراوح بين ٣٪ و٥٪ من جملة الملتحقين بالتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية[٧، ص٣٥٦].

٢ ـ التعليم الثانوي تعليم متشعب: عام، فني، مهني، وعند نيل الطالب شهادة الكفاءة المتوسطة يجد نفسه أمام عدة خيارات، وبطبيعة الحال يفضل الطالب الالتحاق بالتعليم الثانوي العام النظري لأسباب عدة، من أهمها أن التعليم العام في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة تعليم نظري يخلو تمامًا من التربية المهنية. فلا عجب إذًا أن يعرض الطالب عن الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني أو المهني، على الرغم من اهتمام الدولة ببناء الإنسان السعودي الذي هو وسيلة كل الخطط التنموية في البلد وغايتها.

إن إدخال التربية المهنية في المرحلة المتوسطة العامة وإتاحتها لجميع الطلاب سوف تسهم في زيادة الإقبال على التخصصات العملية في المرحلة الثانوية. وقد أدركت المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني أهمية هذا الاتجاه، فأجرت دراسة تجريبية[٢٧، ص ص٢-٧] بالتعاون مع كلية التربية، جامعة الملك سعود، وكان هدف الدراسة إدخال نصوص عن التعليم الفني والتدريب المهني في مناهج التعليم العام، وذلك بهدف تطوير مفاهيم الطلبة نحو المجالات التعليمية الفنية والمهنية واجتذابهم نحوها. وجاءت الدراسة بنتائج منها أن لدراسة التلاميذ لهذه النصوص أثرًا واضحًا في اكتسابهم اتجاهات إيجابية جيدة نحو العمل واكتساب المهن للحرف. كما أظهرت نتائج البحوث التي توافرت لهذه الدراسة (الحالية) أن إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام له أثره في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي.

٣ ـ وسيلة لاكتشاف ميول الطلاب واستعداداتهم وتوجيهها لما يناسبها: فالتربية المهنية في مناهج التعليم العام تهتم باكتشاف ميول الطلاب ومواهبهم من خلال ما تتيحه من ممارسات عملية موجهة. وعملية التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية في مناهج التعليم العام لها أثر إيجابي في بناء الشخصية المتكاملة للطالب، حيث إن التربية الحديثة تدعو إلى الاهتمام بالمتعلم من جميع جوانبه: العقلية، والجسمية، والانفعالية (القيمية)، وذلك من خلال تقديم المعارف، والمعلومات، والمهارات وتشكيل الميول والاتجاهات لدى الطلاب.

وقد كشفت دراسة ميدانية [٢٨، ص ٣٧٠] على مستوى الخليج العربي عن أسباب حيرة طلاب التعليم المتوسط العام في اختيار التخصص المناسب في التعليم الثانوي، وحددت الدراسة أسباب حيرة طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية حسب درجة حدتها كالآتي: عدم الإلمام بالبرامج الدراسية للمرحلة الثانوية، وعدم إدراك الطالب لميوله الدراسية، وعدم معرفة الطالب بقدراته وإمكاناته، وعدم الإلمام بالمهن والأعمال التي تعد لها المدارس المختلفة. ونتيجة لذلك أصبحت المدرسة الثانوية الفنية والمهنية في المملكة العربية السعودية تحتضن الطلاب أصحاب المعدلات الضعيفة. أما الطلبة أصحاب المعدلات المرتفعة (جيد جدًا، ممتاز)، فلا يمثلون إلا ٣,٥٪ من المجموع الكلي لطلبة هذه المدارس [٢٩، ص٢٩]. وحتى يحظى التعليم الثانوي الفني بطلبة موهوبين ومتفوقين ينبغي أن تتاح الفرصة أمام هؤلاء الطلاب بالتعرف على المجالات غير الأكاديمية في المرحلة المتوسطة ليتمكنوا من إظهار ميولهم ومواهبهم الطبيعية.

٤ ـ القدرة على مقابلة الاحتياجات الفردية والاجتماعية: تتيح التربية المهنية في مناهج التعليم العام الفرصة أمام الطلاب في التعرف واستخدام الأساليب التقنية والعدد والمواد بغرض تعميق فهمهم للبيئة المحيطة بهم وحتى يكونوا على استعداد لمواجهة الحياة العملية بشكل أفضل لو رغب البعض منهم في عدم مواصلة تعليمه لأي سبب. وقد أشارت الإحصاءات الصادرة من وزارة المعارف[٣٠، ص٩] إلى أن المعدل السنوي العام لرسوب الطلبة السعوديين في المدارس المتوسطة العامة للبنين هو ٢٠٪، في حين كان المعدل السنوي العام لتسرب الطلبة السعوديين من المرحلة نفسها ٨,٦٪. أما المعدل السنوي العام لتسرب الطلبة السعوديين من المرحلة الثانوية العامة للبنين فهو ١٠,٥٪. وعلى الرغم من تدني

نسب الرسوب والتسرب في نظام التعليم السعودي إلا أن الاهتمام بهذه الفئة المتعثرة من الطلاب، وتزويدهم بما يحتاجونه لمواجهة الحياة العملية بشكل يعود عليهم وعلى المجتمع بالفائدة، تعتبر في غاية الأهمية. وتقوم التربية المهنية في مناهج التعليم العام بمقابلة احتياجات المجتمع، وذلك من خلال تخريج مواطنين صالحين يسهمون في دفع عجلة التطور في شتى مرافق الحياة إلى الأمام.

٥ - إكساب الطالب مهارات عملية تفيده في حياته اليومية مثل استعمال الأجهزة الكهربائية المنزلية والأدوات الصحية والأثاث وممارسة عمليات الإصلاح والصيانة. والهدف الأساسي من إكساب الطالب هذه المهارات كي يمارسها في أوقات فراغه كنوع من الهواية المفيدة. والإنسان الخليجي عامة والسعودي خاصة يتعامل يوميًا مع صنوف الأجهزة والآلات مثل: السيارة، والغسالة، والمذياع، والتلفاز، والمسجلات، والحاسبات، وأجهزة الفيديو، وأجهزة الهاتف، والفاكس. . . إلخ. «ولو تخيلنا هذا الكم الهائل من الأجهزة مع سوء الاستخدام فإننا نتوقع حجمًا لا يستهان به من الأعطال التي يحتاج إصلاحها إلى جيش ضخم من الفنيين ومن العمالة وإلى عدد كبير من ساعات العمل مما يعتبر إهدارًا للثروة القومية ماديًا وبشريًا»[٢٤، ص١٢٨].

وقد أجرى مهران دراسة كان هدفها التعرف على أثر منهج التربية المهنية في إكساب المتعلمين المهارات المستهدفة من هذا المنهج[٣١، ص٢٢٢]. ومن نتائج هذه الدراسة:

ـ أن التربية المهنية ساعدت المتعلمين على اكتساب مهارات وظيفية تساعدهم في حياتهم، كما ساعدتهم على فهم ما يحيط بهم من تكنولوجيا العصر، وكيفية التفاعل مع الأجهزة.

ـ نزعت التربية المهنية من نفوس المتعلمين الخوف من التعامل مع الأجهزة والمعدات وعلمتهم الأسلوب الآمن في العمل.

مقترحات لإدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية

إن نجاح إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة مرهون بدرجة كبيرة بمستوى قناعة المسؤولين بأهمية هذا العمل. وتضمنت هذه الدراسة العديد من نتائج

الدراسات السابقة والتجارب التي أكدت أهمية التربية المهنية للفرد وللمجتمع على حد سواء، وعلى الرغم من الأهمية النظرية لهذا العمل إلا أن هناك عقبات قد تعرقل تطبيقه ميدانيًّا، ومن أهم هذه العقبات مايلي:

١ ـ المدرسون الذين يقومون بتدريس التربية المهنية بالمرحلة المتوسطة العامة: المتخصصون في تدريس التربية المهنية هم بالواقع تابعون للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني؛ أما المدرسون في مدارس التعليم العام فهم غير مؤهلين لتدريس التربية المهنية. وعليه فهناك أسلوبان لحل هذه المشكلة وهما:

أولا: حل على المدى البعيد: ضرورة أن تتولى كليات التربية وإعداد المعلمين مهمة إعداد المدرسين المختصين في التربية المهنية.

ثانيا: حل على المدى القصير: (ا) دورات تدريبية مكثفة لبعض المدرسين في التخصصات ذات العلاقة بالتربية المهنية مثل: التربية الفنية، العلوم... إلخ. (ب) التنسيق مع المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بغرض الاستفادة من مدرسيها في تدريس الدراسات العملية والإشراف عليها. (جـ) إقامة برامج تدريبية لتأهيل خريجي المعاهد الفنية تربويًّا وإعدادهم لتدريس التربية المهنية في المرحلة المتوسطة العامة.

٢ ـ الإمكانات المادية للتنفيذ: إن جميع الدول التي أدخلت التربية المهنية في مناهج التعليم العام تعاني من نقص في الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ برامجها العملية، ولكن نقص الإمكانات المادية مسألة نسبية ومعتمدة بدرجة كبيرة على مستوى طموح القائمين على تنفيذ البرامج العملية في البلدان المختلفة[٢٠، ص١٣٢]. ولتوفير الإمكانات المادية من معدات وتجهيزات ومبانٍ عدة طرق منها:

ا) إنشاء ورش مجهزة بكل المعدات والتجهيزات اللازمة في كل مدرسة، وهذا الاتجاه يعتبر اتجاهًا مثاليًّا إلا أنه مكلف كثيرًا خاصة بالنسبة للمدارس التي أعداد طلابها قليلة.

ب) إنشاء مجمعات مركزية للورش تخدم مجموعات من المدارس، وهذا الاتجاه مناسب لمدارس المدن الكبيرة مثل: الرياض، والدمام، وجدة... إلخ. أما بالنسبة لمدارس القرى والهجر فهي غير مناسبة.

جـ) استخـدام ورش سيارة متنقلة بغـرض تقـديم الخدمات للمدارس المتباعدة جغرافيًا. وهذا الاتجاه مناسب لمدارس القرى والهجر وهي كثيرة في المملكة العربية السعودية لسعة مساحتها.

وبعد توافر القناعة التامة لدى المسؤولين عن التعليم المتوسط السعودي، باتخاذ السبل كافـة للتغلب على الصعوبات التي قد تعوق تنفيذ هذا العمل، يمكن عرض مقترحات التطبيق بالشكل التالي:

أولاً: ضرورة إدخال مقرر التربية المهنية في مناهج المدرسة المتوسطة العامة بواقع حصتين أسبوعيًا على الأقل، ويعني هذا أن عدد ساعات الخطة الدراسية في المرحلة المتوسطة سيكون ٣٥ ساعة بدلاً من ٣٣ ساعة أسبوعيًا. علمًا بأن عدد ساعات الخطط الدراسية في أغلب دول مجلس التعاون الخليجي هي ٣٦ ساعة أسبوعيًا. وفي حالة عدم إمكانية زيادة عدد ساعات الخطة الدراسية، فيمكن التطبيق دون أي زيادة في ساعات الخطة الدراسية، وذلك بالاستفادة من تجربة الأشقاء في دولة الكويت. وتقوم تجربة الكويت بتدريس التربية المهنية بالتبادل مع التربية الفنية في المقرر نفسه، وقد تم عرض التجربة بالتفصيل فيما سبق.

ثانيًا: أن تكون أهداف مقرر التربية المهنية كما يلي: قبل البدء بتحديد أهداف هذا المقرر ينبغي التأكيد على أن الهدف الأساسي من مقرر التربية المهنية ليس تخريج فنيين أو مهنيين للتكسب في سوق العمل لأن ذلك هو من مهمات المدارس والمعاهد الفنية والمهنية على مستوى المرحلة الثانوية والجامعية. أما أهداف هذا المقرر فهي:

ا) توثيق الصلة بالأهـداف العـامـة للتعليم في المملكة العربية السعودية المبنية أساسًا على تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

ب) وسيلة لاكتشاف ميول الطلاب واستعداداتهم نحو العمل اليدوي ثم توجيههم لما يناسبهم.

جـ) مسـاعـدة الطلاب على تخطي حاجز الخوف من استخدام الأجهزة العلمية والتكنولوجية وصيانتها مع الأخذ بأساليب الأمن والسلامة.

د) تعديل بعض القيم والاتجاهات الاجتماعية السلبية نحو العمل اليدوي.

هـ) تنمية هوايات عملية نافعة يمارسها الطالب في أوقات فراغه بما يعود عليه وعلى أسرته بالخير.

و) تزويد الطالب بالمعارف والمهارات العملية والعلمية بما يساعده على تقرير نوع مهنته وتعليمه بالمراحل التعليمية المتقدمة.

ز) تحسين العملية التعليمية وكسر رتابة الأسلوب التلقيني في التدريس.

حـ) تقليل الاعتماد على اليد العاملة الأجنبية ما أمكن ذلك سبيلاً.

ثالثًا: أن يشتمل محتوى مقرر التربية المهنية على أربعة مجالات هي:

ا) موضوعات تجارية

ب) نجارة وتصميم بالخشب

جـ) كهرباء وإلكترونيات

د) إنتاج زراعي وحيواني

وأن تختار كل مدرسة مجالين فقط من المجالات المذكورة السابقة، على أن يدرس كل مجال على ثلاثة مستويات مقسمة على السنوات الدراسية الثلاث للمرحلة المتوسطة.

رابعًا: أن يكون هناك تعاون عملي بين المدارس والمؤسسات الزراعية، والتجارية، والصناعية، ووحدات الإنتاج التي تعمل في المجتمع المحلي في سبيل تدريب الطلبة وتعليمهم.

خامسًا: ضرورة أن تكون التربية المهنية مادة دراسية أساسية ويكون تقويم التلاميذ فيها جزءًا مهمًا من تقويمه العام.

سادسًا: أن يقتصر تطبيق التجربة على عدد محدود من المدارس المتوسطة ويفضل اقتصار ذلك على ثلاث مدارس فقط مع توفير المستلزمات المادية والبشرية اللازمة.

سابعًا: ضرورة أن تسبق عملية التطبيق تهيئة للعاملين بمدارس التجربة، ولعامة الجمهور، ولأولياء أمور الطلاب بأهداف التجربة وبأهميتها وكيفية تنفيذها في سبيل إقناعهم وحملهم على تقبل الفكرة.

ثامنًا: يمكن التوسع بالتجربة تدريجيًا حتى تشمل جميع المدارس المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية، لكن بعد تقويم التجربة وإجراء التعديلات المطلوبة عليها والتأكد من نجاحها.

تاسعًا: تشجيع البحث العلمي في مجال التربية المهنية وعقد الندوات والمؤتمرات والدراسات الميدانية الخاصة بها.

الخلاصــــة

لما كان موضوع هذه الدراسة هو إدخال التربية المهنية في مناهج المدرسة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية حرص الباحث على تحديد مفهوم التربية المهنية في مناهج التعليم العـام والتعريف بها وبأهميتها واستعراض عدد من الدراسات والتجارب العالمية والعربية لفهم طبيعتها وتنفيذها بما يحقق أهدافها التربوية المتوخاة بشكل سليم في البيئة السعودية . كما استعرضت هذه الدراسة نتائج عدد من الدراسات التي أكدت على أن عملية توثيق الصلة بين التعليم والعمل تعتبر من أهم أهداف التربية لما لها من أثر فعال في تقديم المجتمـع وتـطوره في شتى مجالات الحياة الاجتماعية ، والثقافية ، والزراعية ، والصناعية ، والعمرانية . ونتيجة للاكتشافات العلمية والتكنولوجية الهائلة التي تعيشها معظم دول العالم حاليا وانعكـاساتها على دول المنطقة عامة والمملكة العربية السعودية خاصة ، أصبح من الضروري أن يقوم التعليم العام بدور فعال في تحقيق أهداف الخطط التنموية للبلد من خلال ربط التعليم بالعمل ، ولم يعد دور التعليم العام مقصورًا على تنمية المعارف والمفاهيم والاتجاهات ذات الطابع النظري ، بل أصبح من الضروري ربط التعليم بالعمل المثمر. والتعليم والعمل عاملان متكاملان يؤثر كل واحد منهما في الآخر ويتأثر به ، ومن الخطأ تمامًا الفصل بينهما .

ولاشك أن إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام لمعظم دول العالم وخاصة الصناعية منها ، واهتمام منظمة اليونسكو والمنظمات التربوية الدولية والإقليمية ، يدل دلالة أكيدة على أهمية هذا الاتجاه ومناسبته لظروف العصر الحديث ، كما يدل هذا الاتجاه العالمي أيضًا على عدم جدوى الاستمرار في سياسة الفصل اللامنطقي بين التعليم والعمل المثمر. وقد تجلت أهمية التربية المهنية في اكتشاف ميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم بما يعين على تنميتها وتوجيهها لما يناسبها في مراحل التعليم التالية ، كما أسهمت في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي لدى الطلاب .

إن خطوات إدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة العامة السعودية التي اقـترحتها هذه الدراسة ، قدمت بصورة بسيطة لتسهيل تبنيها وتنفيذها من قبل الأطراف المعنية بالأمـر، لكن نجاح تطبيق هذا المشروع يعتمد أولاً على مستوى حماسة المسؤولين

وقناعتهم بتحقيق أهدافه، ويعتمد ثانيًا على درجة وعي وقناعة أولياء الأمور وعامة الناس بأهمية المشروع والحاجة إليه، ويمكن تحقيق ذلك من خلال حملة إعلامية واسعة النطاق تستخدم فيها وسائل الإعلام كافة: المقروءة، والمرئية والمسموعة.

المراجع

[١] حمادة، عبدالمحسن. «تطوير الدراسات العملية بمدارس التعليم العام بالكويت.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م ١٥، ع ٤ (شتاء ١٩٨٨م)، ص ص٢١٥-٢٧٠.

[٢] عبدالمعطي، يوسف. *رحلة إلى المدرسة الشاملة*. ط٢. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٣] قطب، محمد. منهج *التربية الإسلامية*. القاهرة: دار الشروق، د.ت.

[٤] سفر، محمود محمد. «التكنولوجيا - نقل أم استنبات؟» *الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية، البحرين ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ، ٤-٧ يناير ١٩٨٢م*. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٥هـ، ص ص١٢٩-١٦٣.

[٥] مرسي، محمد منير. *التعليم في دول الخليج العربية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٦] عبدالمعطي، يوسف. «الاتجاهات الحديثة نحو تكامل التعليم العام والتعليم الفني،» *من قضايا التعليم الفني في البلاد العربية*، اجتماع المسؤولين عن التعليم الفني في البلاد العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت ٢١-١٣٩٩/١٢/٢٦هـ، ١٠-١٩٧٩/١١/١٥م. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٠م، ص ص٢٥-٥٨.

[٧] السنبل، عبدالعزيز عبدالله، وآخرون. *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مطابع الفرزدق، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٨] *القرآن الكريم*.

[٩] رواه البخاري في كتاب البيوع، انظر: العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م.

[١٠] Unesco, "Final Reports for Experts and Counterparts Staff on General Technical Education and Teacher Training, Torino, Italy, 25-30 September, 1972." Paris: Unesco, 1972.

[١١] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *مفردات التربية العملية بمراحل التعليم العام بدول الخليج العربي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣-١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣-١٩٨٤م.

[١٢] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *فصول في تاريخ التعليم بالمملكة، التعليم المتوسط: عرض وثائقي إحصائي*. الرياض، ١٤٠٢هـ.

[١٣] وزارة المعارف. «تطوير التعليم في الكليات والمعاهد والمدارس التابعة لوزارة المعارف.» *مجلة التوثيق التربوي*، ع ع ٣١، ٣٢ (١٤١١/١٤١٢هـ)، ص ص ١٠-٤٥.

[١٤] وزارة المعارف، الشؤون الفنية، العلاقات العامة. *تطور تعليم البنين في المملكة العربية السعودية خلال خطط التنمية* (١٣٩٠-١٤١٢هـ). الرياض، ١٤١٣هـ.

[١٥] مصلح، أحمد منير. *نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي: دراسة نظرية وتحليل مقارن لنظم التعليم العربي ومشكلاته*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[١٦] وزارة المعارف، التطوير التربوي، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *إحصاءات التعليم في المملكة العربية السعودية ١٤٠٤/ ١٤٠٥هـ*. الرياض، ١٤٠٥هـ.

[١٧] مندورة، محمد محمود وآخرون. *إدخال مقرر الثقافة في مراحل التعليم العام بدول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م.

[١٨] بوشامب، إدوارد. *التربية في اليابان المعاصرة*. ترجمة محمد عبدالعليم مرسي وتعليقه. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٦هـ.

[١٩] لينجنز، هانزج، وباربار لينجنز. *التربية في ألمانيا الغربية نزوع نحو التفوق والامتياز*. ترجمة محمد عبدالعليم مرسي وتعليقه. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

[٢٠] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *دراسة تطوير البرامج العملية في مناهج التعليم العام بدول الخليج العربي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٤هـ.

[٢١] اليونسكو. *التطورات في التعليم التقني والمهني - اتجاهات وقضايا في التعليم التقني والمهني*. ترجمة سليمان أبو علي. باريس: اليونسكو، ١٩٨٥م.

[٢٢] عثمان، محمد علي. «التجربة التونسية في التدريب على العمل اليدوي والتقني.» *رسالة المعلم*. وزارة التربية والتعليم، الأردن. ع ١ (جمادى الأولى ١٤٠٧هـ)، ص ص٧٦-٨١.

[٢٣] الفرح، وجيه، وكمال أبو سماحة. «اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العمل والدراسة المهنية.» *رسالة المعلم*. وزارة التربية والتعليم، الأردن، م ٢٨، ع ع ٥، ٦ (ربيع الآخر ١٤٠٨هـ)، ص ص٨٦-٩٠.

[٢٤] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *ندوة البرامج العملية في مناهج التعليم العام بدول الخليج العربي*. الكويت، ٢٦-٢٩ جمادى الأولى ١٤٠٥هـ/ ١٦-١٩ فبراير ١٩٨٥م. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م، م٢.

[٢٥] الحمر، عبدالملك يوسف. «العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج العربي.» في *الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية، البحرين ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ*. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٥هـ، ص ص١٢٩-١٦٣.

[٢٦] الغـانم، كلثم علي غانم. «خصـائص الهجرة الدولية في دول مجلس التعاون.» *مجلة التعاون*، الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، س٦، ع٢١ (رمضان ١٤١١هـ)، ص ص١٣-٥٤.

[٢٧] مركز البحوث التربوية. *إعداد وكتابة نصوص عن التعليم الفني والتدريب المهني لإدخالها في مناهج التعليم العام*. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٨هـ.

[٢٨] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *التوجيه التربوي والمهني لطلبة المرحلة المتوسطة نحو التعليم الثانوي العام والمهني بدول الخليج العربي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ذو الحجة ١٤٠٣هـ/ أكتوبر ١٩٨٣م.

[٢٩] حكيم، منتصر حمزة. *تصميم برنـامج نمـوذجي لتحسـين وتـطوير المفاهيم نحو التعليم الفني والتدريب المهني في مدارس جدة*. جدة: مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز، ١٤٠٧هـ.

[٣٠] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *تقرير موجز عن تطور التعليم في المملكة العربية السعودية من عام ٩٩/١٤٠٠هـ إلى عام ١٤٠٩هـ*. الرياض، ١٤١٠هـ.

[٣١] مهـران، عادل. «تقـويم اكتسـاب الطلاب للمهارات التي يستهدفها منهج الدراسات العملية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٩٨٣م، وردت هذه الـدراسـة ضمن دراسـة عبـدالمحسن حمادة: «تطوير الدراسات العملية بمدارس التعليم العام بالكويت.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م٤، ع١٥ (شتاء ١٩٨٨م)، ص٢٢٢.

Vocational Education in the Intermediate Public Schools in Saudi Arabia

Abdul-Aziz A. Al-Babtain
Associate Professor, Department of Education,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study is to consider the introduction and implementation of vocational education in the intermediate public school programs in Saudi Arabia in order to provide each student with practical and academic studies at the same time, regardless of whether the student will continue his education or go to work.

This study discussed the importance and difficulties of applications of vocational education in the intermediate public school programs. It includes some suggestions in order to assist in the application of this work. Vocational education is being introduced in an easy way to those who are responsible in educating students in the public intermediate stage to apply it.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٤٧ ـ ٢٥٩، (١٤١٤هـ/١٩٩٤م)

العلاقة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين والأداء البدني أثناء جري كل من ٦٠٠ متر و ١٠٠٠ متر لدى الأطفال(*)

هزاع محمد الهزاع

أستاذ مشارك ومشرف على مختبر فسيولوجيا الجهد البدني، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. على الرغم من أن قياس الاستهلاك الأقصى للأكسجين بطريقة مباشرة يتطلب مختبرا مجهزا تجهيزا جيداً، إلا أنها تعد وسيلة غير عملية عند اختبار مجموعة كبيرة من الأفراد، ولهذا يتم اللجوء إلى الاختبارات الميدانية والتي من أكثرها شيوعاً حساب الزمن اللازم لقطع مسافة محددة. ولهذا تكمن أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين زمن الجري لمسافتي ٦٠٠متر و ١٠٠٠ متر والاستهلاك الأقصى للأكسجين لدى عينة من الأطفال السعوديين تراوحت أعمارهم ما بين ٧ و١٢ سنة. ولقد تم قياس الزمن اللازم لقطع المسافتين المذكورتين، وكذلك قياس الاستهلاك الأقصى للأكسجين بطريقة مباشرة في المختبر، كما تم قياس سُمك طية الجلد عند منطقة الصدر وعند العضلة العضدية ذات الرؤوس الثلاث وتحت لوح الكتف، وتم حساب نسبة الشحوم بالجسم. ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وكل من زمن جري ٦٠٠ متر (ر = −٠,٣٥) وزمن جري ١٠٠٠ متر (ر = −٠,٥٥)، كما أشار تحليل مستويات الاستهلاك الأقصى للأكسجين بالربيع إلى وجود فروق ذات دلالة في زمني جري ٦٠٠متر و١٠٠٠ متر بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى. ولقد تم من خلال هذه الدراسة بواسطة الانحدار المتعدد التوصل إلى أفضل معادلة تتنبأ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين من خلال جري مسافة ١٠٠٠متر، وتمثلت أفضل عوامل التنبؤ بزمن جري مسافة ١٠٠٠متر وسمك طية الجلد تحت لوح الكتف.

(*) البحث ممول من مركز البحوث التربوية بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود.

مقدمة

يعد الاستهلاك الأقصى للأكسجين (أو القدرة الهوائية القصوى) من أكثر التعابير شيوعا واستخداما في حقل فسيولوجيا الجهد البدني [١]، وهو يعني أقصى قدرة للجسم على أخذ الأكسجين ونقله عبر الدم ثم استخلاصه في الخلايا العاملة [٢؛٣]. ويجمع المختصون في حقل فسيولوجيا الجهد البدني على أن الاستهلاك الأقصى للأكسجين يعد أحسن مؤشر فسيولوجي للإمكانية الوظيفية للفرد ودليلا جيدا على مقدار لياقته الهوائية [٢ ـ ٥].

ويتم قياس الاستهلاك الأقصى للأكسجين بطريقة مباشرة في المختبر، وذلك بتعريض المفحوص لجهد بدني متدرج حتى أقصى جهد بدني ممكن باستخدام السير المتحرك أو دراجة الجهد، ومن ثم قياس غازات هواء الزفير وحجمه وحساب كمية الأكسجين المستهلك [٦]. وفضلا عن أن الطرق المعملية تتطلب مختبرا مجهزا تجهيزا جيدا، فهي غير عملية عند اختبار عدد كبير من المفحوصين لما يتطلبه ذلك من جهد ودقة وتكلفة. ولهذا يتم اللجوء في الدراسات الميدانية إلى الاختبارات غير المباشرة والتي أكثرها شيوعا حساب الزمن اللازم لقطع مسافة محددة تتراوح ما بين ٦٠٠ متر و٢كم [٧ ـ ٩].

وبالرغم من توافر العديد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين زمن الجري في الاختبارات الميدانية ومستوى الاستهلاك الأقصى للأكسجين وما يتبع ذلك من معادلات تنبؤية [١٠ ـ ١٦]، إلا أنها دراسات أجريت على مجتمعات غربية وقد لا تكون ملائمة للاستخدام في مجتمع الأطفال السعوديين. ولهذا تكمن أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى تناول العلاقة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين ومستوى الأداء في كل من ٦٠٠متر جري و ١٠٠٠ متر جري لدى مجموعة من الأطفال السعوديين تتراوح أعمارهم ما بين ٧ و١٢ سنة، كما تحاول هذه الدراسة أيضا التعرف على أفضل العوامل التي يمكن لها التنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين لدى عينة البحث.

الطريقة والإجراءات

عينة البحث

هذا البحث يمثل جزءًا من دراسة شاملة لعدد كبير من الأطفال السعوديين في مدرسة حي الإسكان الجامعي الابتدائية [١٧]، وتتكون عينة البحث من الطلاب الذين تمكنوا

من أداء اختباري جري ٦٠٠متر و ١٠٠٠متر وحضروا إلى مختبر فسيولوجيا الجهد البدني بقسم التربية البدنية بغرض قياس استهلاكهم الأقصى للأكسجين وعددهم ٦٣ طفلاً.

القياسات الجسمية

تم قياس وزن الجسم إلى أقرب نصف كيلوجرام بواسطة ميزان طبي معاير وقياس الطول بواسطة مقياس مدرج إلى أقرب سنتيمتر، ومن ذلك تم تحديد مؤشر كتلة الجسم. بالإضافة إلى ذلك تم قياس سُمك طية الجلد في ثلاث مناطق؛ هي؛ منطقة الصدر ومنطقة العضلة العضدية الثلاثية الرؤوس ومنطقة تحت لوح الكتف بواسطة مقياس سُمك طية الجلد من نوع هاربندن Harpenden وذلك في الجهة اليمنى من الجسم تبعًا للإجراءات المعروفة [١٨]. وتم بعد ذلك حساب نسبة الشحوم في الجسم بواسطة معادلة حديثة مخصصة للأطفال [١٩]. بالإضافة إلى ذلك تم قياس قدرة الأطفال على القفز العمودي بواسطة اختبار سارجنت.

قياس الاستهلاك الأقصى للأكسجين

تم قياس الاستهلاك الأقصى للأكسجين في المختبر، وذلك بواسطة الجري على السير المتحرك بسرعات ابتدائية تراوحت من ٧كم إلى ١٠كم في الساعة تبعا لعمر الطفل وقدرته على الجري بارتياح وتوافق وذلك بعد فترة إحماء كافية، بعد ذلك تم تثبيت السرعة وزيادة الميل بمقدار ٢٪ كل دقيقتين حتى التعب[٢٠]. جميع الاختبارات تمت في درجة حرارة ملائمة (٢٢ درجة مئوية) وبعد ساعتين من تناول وجبة غذائية خفيفة. ولقد تم تجميع هواء الزفير وقياس حجمه ونسبة غازات الزفير آليا بواسطة جهاز قياس من صنع شركة جيجر Jaeger الألمانية. بالإضافة إلى ذلك تم قياس ضربات القلب أثناء الاختبار بشكل مستمر بواسطة جهاز تخطيط القلب ذي القناة الواحدة.

جري مسافتي ٦٠٠متر و ١٠٠٠ متر

تم إجراء اختباري جري ٦٠٠متر و ١٠٠٠متر على أرض ترابية مستطيلة الشكل بطول ٤٥ مترًا وعرض ٣٠ مترًا (أي بمحيط ١٥٠مترًا). ولقد تمت جميع الاختبارات في

الصباح الباكر لتجنب ارتفاع درجة الحرارة الخارجية وتأثيرها على الأداء البدني للأطفال. وكانت الفترة الفاصلة بين الاختبار الأول والآخر أسبوعًا. وقد تم إرشاد جميع الأطفال على محاولة تنظيم سرعة جريهم ليتمكنوا من إكمال المسافة كما تم تشجيعهم جميعًا على إكمال المسافة جريًا أو مشيًا لمن لم يتمكن من الجري.

المعالجة الإحصائية

تم استخراج الإحصائيات الوصفية للمتغيرات قيد الدراسة (المتوسط والانحراف المعياري . . . إلخ)، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين زمن الجري والمتغيرات الأخرى، ثم أجري تحليل الانحدار المتعدد multiple regression analysis بغرض معرفة أفضل العناصر التي يمكن لها التنبؤ بقيمة الاستهلاك الأقصى للأكسجين.

النتائج

يوضح جدول رقم ١ المواصفات الجسمية والأدائية لعينة البحث، حيث بلغ متوسط أعمار أفراد العينة ٦٥ و ٩ سنة وكان هناك مدى كبير لوزن أفراد العينة حيث تراوح الوزن من ١٢كجم إلى ٥٤,٥كجم. وينعكس ذلك بوضوح عند النظر لمقياسي السمنة المستخدمين في الدراسة، حيث التفاوت الكبير بين الحدود الدنيا والعليا لكل من مؤشر كتلة الجسم ونسبة الشحوم في الجسم، على الرغم من أن متوسطي أفراد العينة في المقياسين في الحدود الاعتيادية. ولقد بلغ الاستهلاك الأقصى للأكسجين ١,٤٦ لتر في الدقيقة أو ٤٨,٤ مليلتر لكل كجم من وزن الجسم في الدقيقة. كما تمكن أفراد عينة البحث من قطع مسافة ٦٠٠متر بمتوسط زمني مقداره ثلاث دقائق ونصف الدقيقة. أما مسافة ١٠٠٠ متر فقد استغرق قطعها في المتوسط ست دقائق و ١٦ جزءًا من مائة من الدقيقة.

ولمعرفة العلاقة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وأداء كل من ٦٠٠متر و ١٠٠٠متر تم تقسيم نتائج الاستهلاك الأقصى للأكسجين إلى أربع مجموعات بدءًا من الربيع الأول حتى الربيع الرابع كما هو موضح في جدول رقم ٢، ويظهر بوضوح أن المجموعة الأولى (ذوي الاستهلاك الأقصى المنخفض) لديهم نسبة الشحوم أعلى من المجموعات الثلاث الباقية. كما يظهر بوضوح أن المجموعة التي لديها أعلى استهلاك أقصى

جدول رقم ١ . المواصفات الجسمية والأدائية لعينة البحث (ن = ٦٣) .

المتغيـــــر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المــدى
العمر (بالسنوات)	٩,٦٥	١,٥	١٢-٧
الوزن (كجم)	٣٠,٥	٧,٩	٥٤,٥-١٢,٠
الطول (سم)	١٣٣,٣	٩,٠	١٥٣-١٠٩
مؤشر كتلة الجسم (كجم/م٢)	١٦,٩	٢,٨	٢٥,٧-١٠,١
سُمك طية الجلد (مم)			
عند منطقة الصدر	١٠,١	٨,٣	٣٩,٥-٣,٥
عند العضلة ذات الرؤوس الثلاث	١٠,٤	٤,٥	٢٦,٠-٥,٤
تحت لوح الكتف	٨,٠	٦,٠	٣٣,٤-٤,٠
نسبة الشحوم في الجسم (٪)	١٧,٠	٧,٦	٤١,٣-٩,٠
وزن الأجزاء غير الشحمية	٢٤,٨٦	٤,٥	٣٣,٩-١٠,٦
الاستهلاك الأقصى للأكسجين (لتر/ق)	١,٤٦	٠,٣٤	٢,١٦-,٨٠
الاستهلاك الأقصى للأكسجين			
(مل/كجم/ق)	٤٨,٤	٦,٠	٦٦,٦-٣٧,٦
مؤشر النبض الأكسجيني(*)	٦,٩٩	٠,٧٧	٨,٨-٥,٣
زمن جري ٦٠٠ متر (ق)	٣,٥٠	٠,٥٢	٤,٧٣-٢,٥٨
زمن جري ١٠٠٠ متر (ق)	٦,١٤	٠,٨٦	٧,٨٢-٤,٥٠

(*) مؤشر النبض الأكسجيني = النبض الأكسجيني/مساحة سطح الجسم.

جدول رقم ٢. نتائج بعض المتغيرات لدى عينة البحث تبعًا لمستويات الاستهلاك الأقصى للأكسجين (مقسمة بالربيع quartiles (*)).

المجموعة	١	٢	٣	٤
الاستهلاك الأقصى للأكسجين مل/كجم/ق	٤١,٤ ± ٢,٠	٤٥,٩ ± ١,٤	٥١,٠ ± ١,١	٥٦,٣ ± ٣,٦
عدد المفحوصين	١٦	١٦	١٦	١٥
العمـــر	٩,٧ ± ١,٥	٩,٢ ± ١,٦	٩,٢ ± ١,٤	١٠,٤ ± ١,٢
الوزن (كجم)	٣٥,٥ ± ١٠,٢	٢٨,٦ ± ٥,١	٣٠,٢ ± ٧,٤	٢٧,٩ ± ٦,٦
الطول (سم)	١٣٤,١ ± ٨,٧	١٣٢,٠ ± ٨,١	١٣٣,٢ ± ٩,٩	١٣٣,٩ ± ١٠,٣
مؤشر كتلة الجسم[١]	١٩,٤ ± ٣,٥	١٦,٣ ± ١,٦	١٦,٧ ± ٢,٤	١٥,٣ ± ١,٩
نسبة الشحوم في الجسم[١]	٢٣,٤ ± ١٠,٨	١٥,٧ ± ٥,٣	١٦,٣ ± ٤,٧	١٢,٥ ± ٢,٤
زمن جري ٦٠٠متر (ق)[٢]	٣,٧١ ± ٠,٤٢	٣,٥٩ ± ٠,٥١	٣,٤٤ ± ,٥٠	٣,١٨ ± ٠,٥٦
زمن جري ١٠٠٠متر (ق)[٣]	٦,٨٣ ± ٠,٥٥	٥,٩٧ ± ١,١	٦,٢٦ ± ٠,٧٢	٥,٥٧ ± ٠,٧١

(*) جميع البيانات تمثل متوسطات ± انحرافات معيارية.
١ المجموعة رقم ١ تختلف عن المجموعات الأخرى عند مستوى دلالة ٠,٠٥.
٢ المجموعة رقم ٤ تختلف عن المجموعة رقم ١ عند مستوى دلالة ٠,٠٥.
٣ المجموعة رقم ٤ تختلف عن المجموعة رقم ١ عند مستوى دلالة ٠,٠١.

للأكسجين تمكنت من قطع مسافة ٦٠٠متر وكذلك ١٠٠٠متر بزمن أقل من المجموعة التي لديها استهلاك منخفض من الأكسجين. غير أن دلالة تلك الفروق إحصائيًّا كانت مقتصرة بين المجموعتين الأولى والرابعة فقط.

ويوضح جدول رقم ٣ معاملات الارتباط بين زمني جري ٦٠٠ متر و ١٠٠٠متر وبعض المتغيرات ذات العلاقة. ويتضح بشكل عام أن معاملات الارتباط تزداد مع زمن جري ١٠٠٠متر عنها مع ٦٠٠متر. كما يظهر من الجدول بوضوح مدى العلاقة الارتباطية الطردية بين سُمك طيات الجلد وبالتالي نسبة الشحوم وزمن الأداء في كلا المسافتين، أي انخفاض الأداء بزيادة نسبة الشحوم في الجسم. كما يشير الجدول أيضًا إلى أن العلاقة بين

جدول رقم ٣. معاملات الارتباط البسيط بين كل من زمني جري ٦٠٠متر و ١٠٠٠متر وبعض المتغيرات ذات العلاقة.

المتغيـــــر	زمن جري ٦٠٠ متـــر	زمن جري ١٠٠٠ متـــر
الوزن	**٠,٢٦	**٠,٤٤
الطـــول	-٠,٠٥	-٠,٠٦
مؤشر كتلة الجسم	**٠,٣٩	**٠,٥٤
سُمك طية الجلد عند منطقة الصدر	**٠,٤٥	**٠,٥٥
سُمك طية الجلد عند العضلة الثلاثية الرؤوس	**٠,٤٢	**٠,٥٤
سُمك طية الجلد تحت لوح الكتف	**٠,٣٩	**٠,٤٩
نسبة الشحوم في الجسم	**٠,٤٥	**٠,٥٢
كتلة الأجزاء غير الشحمية	٠,٠٧	*٠,٢٣
القفز العمودي	-**٠,٣٤	-**٠,٣٧
الاستهلاك الأقصى للأكسجين	-**٠,٣٥	-**٠,٥٥
مؤشر النبض الأكسجيني	-٠,٢٢	-*٠,٣٣

* ذات دلالة عند مستوى ٠٥, أو أقل.
** ذات دلالة عند مستوى ٠١, أو أقل.

الاستهلاك الأقصى للأكسجين وزمن الأداء في كل من ٦٠٠متر و ١٠٠٠متر هي علاقة عكسية، كما أن تلك العلاقة ازدادت مع زيادة المسافة المقطوعة، وهذا متوقع نظريًا، حيث إنه بزيادة مسافة الجري يزداد الاعتماد أكثر على الطاقة الهوائية والتي يعد الاستهلاك الأقصى للأكسجين مؤشرًا لها (أي مؤشرًا للطاقة الهوائية).

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد في محاولة لمعرفة أفضل العوامل للتنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين كما هو موضح في جدول رقم ٤، وجد أن أفضل مجموعة للتنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين كانت زمن جري ١٠٠٠متر وسمك طية الجلد تحت لوح

الكتف. ولقد بلغ معامل الارتباط المتعدد لتلك المجموعة ٠,٧١ وبخطأ معياري يساوي ٥,٤مليلتر/كجم/ق، وكان ذلك دالاً إحصائيًّا عند مستوى دلالة يساوي ٠,٠٠٠١.

ويوضح جدول رقم ٥ معامل الارتباط الجزئي وقيم بيتا بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين من جهة والمتغيرات في معادلة التنبؤ من جهة أخرى. ويظهر بوضوح في المعادلة أن أعلى ارتباط جزئي كان لسُمك طية الجلد تحت لوح الكتف يلي ذلك لزمن جري ١٠٠٠متر. كما يتضح مدى دلالة قيمة ف إحصائيًّا في المعادلة المذكورة.

المناقشة

تشير الدراسات المتعلقة بالأطفال أن الاستهلاك الأقصى للأكسجين مقدرا باللتر في الدقيقة يزداد مع التقدم في العمر من ٦ إلى ١٧ سنة، بينما لا يظهر تغير ملحوظ في الاستهلاك الأقصى للأكسجين منسوبا إلى وزن الجسم - مل/كجم/ق - [٤؛ ٢٠]. ولهذا فقد تم في هذه الدراسة استخدام الاستهلاك الأقصى للأكسجين نسبة إلى وزن الجسم كمحك حتى لا يكون للعمر أي تأثير.

وبالرغم من أن معامل الارتباط بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين والأداء البدني التحملي يعد عاليًا لدى الكبار حيث يصل في بعض الدراسات إلى ٠,٩١ [٢١]، إلا أن البحوث التي أُجريت على الأطفال تشير إلى أن العلاقة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين والأداء البدني لديهم ليست قوية كما هو الحال لدى الكبار، فقد تراوح معامل الارتباط بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وزمن الجري لمسافة ميل واحد من - ٠,٢٦ إلى - ٠,٧٥ [١١؛ ١٣؛ ١٥]،ويعد معاملا الارتباط اللذان تم الحصول عليهما في دراستنا هذه بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وكل من زمن جري ٦٠٠متر (ر = - ٠,٣٥) وزمن جري ١٠٠٠متر (ر = ٠,٥٥) ضمن حدود نتائج الدراسات السابقة. ومن الطبيعي أن ينخفض معامل الارتباط بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وزمن جرّي ٦٠٠متر مقارنة مع زمن جري ١٠٠٠ متر في هذه الدراسة نظرًا لأن زيادة المسافة المقطوعة تعني زيادة الاعتماد على القدرة الهوائية، ويتضح ذلك بوضوح أيضًا عند حساب معامل الارتباط بين مؤشر النبض الأكسجيني والذي يعد أحد مؤشرات القدرة الهوائية، وزمن الجري، حيث ارتفع معامل

جدول رقم ٤ . نتائج تحليل الانحدار المتعدد والمعادلة التنبؤية بالاستهلاك الأقصى للأكسجين.

العوامل المدخلة	العمر، الوزن، سُمك طيات الجلد عند العضلة العضدية ثلاثية الرؤوس وتحت لوح الكتف، نسبة الشحوم في الجسم، زمن جري ٦٠٠متر، زمن جري ١٠٠٠متر
أفضل مجموعة للتنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين	سُمك طية الجلد تحت لوح الكتف، زمن جري ١٠٠٠متر.
المعادلة التنبؤية	الاستهلاك الأقصى للأكسجين (مل/كجم/ق) = ٦٨,٩٩ـ ٠,٤٠٣ (سُمك طية الجلد تحت لوح الكتف مم) ـ ٢,٦٢٤ (زمن جري ١٠٠٠متر بالدقيقة وأجزائها) .
معامل الارتباط	٠,٧١ مربع معامل الارتباط المتعدد = ٠,٥٠
الخطأ المعياري	٤,٥ مستوى دلالة ف = ٠,٠٠٠١

جدول رقم ٥ . معاملات الارتباط والارتباط الجزئي بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين والمتغيرات في معادلة التنبؤ.

المتغيرات في المعادلة	قيمة بيتا	معامل الارتباط	معامل الارتباط الجزئي	دلالة ف
زمن جري ١٠٠٠ متر	ـ٠,٣٦٨	ـ٠,٥٥٣	ـ٠,٤٣٤	٠,٠١
سُمك الجلد تحت لوح الكتف	ـ٠,٤٨١	ـ٠,٦٢٣	ـ٠,٥٣٣	٠,٠٠١

الارتباط (من ـ ٢٢, ٠ إلى ـ ٣٣, ٠) وأصبح دالاً إحصائيًا عند زيادة المسافة المقطوعة من ٦٠٠متر إلى ١٠٠٠متر.

وعند النظر إلى نتائج تحليل الانحدار المتعدد نجد أن حوالي ٥٠٪ (في المعادلة الأولى) وحوالي ٤٣٪ (في المعادلة الثانية) من التباين في الاستهلاك الأقصى للأكسجين يعزى لعوامل أخرى غير العوامل المشار إليها في المعادلتين المذكورتين. وهذا يؤكد أن الأداء البدني لدى الأطفال (جري مسافة ١ ـ ٢كم) يرتبط بجملة من العناصر الأخرى بالإضافة للاستهلاك الأقصى للأكسجين. من هذه العناصر التي ترتبط بالأداء البدني هناك نسبة الألياف العضلية البطيئة الخلجة [٢٢]، وكذلك مستهل عتبة حمض اللبنيك [٢٣]. كما تشير دراسات أخرى إلى أن استهلاك الأكسجين عند العتبة اللاهوائية يعد ذا فعالية عالية في التنبؤ بالأداء البدني التحملي لدى الأطفال [١٣؛ ١٥]. بالإضافة إلى ماسبق فإنه من المعروف أن الأطفال أقل كفاءة واقتصادية في الجري من الكبار وأن هذه الكفاءة تزداد مع التقدم في العمر [٢٤؛ ٢٥].

خاتمة

يتضح من نتائج البحث أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وكل من زمن جري ٦٠٠متر وزمن جري ١٠٠٠متر لدى الأطفال. كما يتضح أن زمن جري ١٠٠٠متر يعد أكثر فعالية في التنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين مقارنة بزمن جري ٦٠٠متر. ولقد أمكن من خلال هذه البحث تقديم معادلة يمكن من خلالها التنبؤ بالاستهلاك الأقصى للأكسجين من معرفة زمن جري ١٠٠٠متر وسمك طية الجلد تحت لوح الكتف.

شكر

يتقدم الباحث بخالص الشكر لكل من محمد عبدالسلام وعبدالحكيم جواد المطر وجمال القروني ومحمد يسري وصفوان توفيق وفاروق رحمي على المشاركة في جمع البيانات في الدراسة الأصلية.

المراجـــــع

[١] الهـزاع، هزاع محمد. «الاستهلاك الأقصى للأكسجين - مفهومه وأهميته.» *كتاب وقائع الدورة التدريبية الرابعة في الطب الرياضي*. الرياض: الاتحاد السعودي للطب الرياضي، ١٤٠٩هـ، ص ص ١١٩ - ١٣٧.

[٢] Astrand, P.O., and K. Rodahl. *Textbook of Work Physiology*. New York: McGraw - Hill, 1986.

[٣] Astrand, P.O. "Quantification of Exercise Capability and Evaluation of Physical Capacity in Man." *Progress in Cardiovascular Disease*, 19 (1976),51-67.

[٤] Krahenbuhl, G., J. Skinner, and W. Kohrt. "Developmental Aspects of Maximal Aerobic Power in Children." *Exercise and Sports Science Review*, 13(1985),503-38.

[٥] Shephard, R. "Tests of Maximum Oxygen Intake: A Critical Review." *Sports Medicine*, 1(1984),99-124.

[٦] الهـزاع، هزاع محمد. *تجارب معملية في وظائف أعضاء الجهد البدني*. الرياض. جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٧] الهزاع، هزاع، ويحيى النقيب. *الدليل الإرشادي لاختبار اللياقة البدنية للشباب السعودي ١٥ - ٢٥سنة*، ط٢. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب، ١٤١٠هـ.

[٨] Ross, J., C. Dotson, G. Gilbert, and S. Katz. "New Standards for Physical Fitness Measurement." *JOPERD*, 56(1985),62-69.

[٩] Ross, J., R. Pate, L. Delpy, R. Gold, and M. Svilar. "New Health – related Fitness Norms." *JOPERD*, 58 (1987) 66-70.

[١٠] Krahenbuhl, G., and R. Pangrazi. "Characteristics Associated with Runing Performance in Young Boys." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15 (1983), 480-86.

[١١] Krahenbuhl, G., R. Pangrazi, G. Petersen, L. Burkett, and N. Schneider. "Field Testing of Cardiorespiratory Fitness in Primary School Children." *Medicine and Science in Sports*, 10 (1978) 208-13.

[١٢] MacDougal, J., P. Roche, O. Bar-Or, and J. Moroz. "Maximal Aerobic Capacity of Canadian School Children: Prediction Based on Age-related Oxygen Cost of Running." *Int. J. Sports Medicine*, 4 (1983) 194-98.

[١٣] Mccormack, W., K. Cureton, T. Bullock, and P. Weyand. "Metabolic Determinants of 1-mile Run/Walk Performance in Children." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 23, (1991) 611-17.

[١٤] Mayers, N., and B. Gutin. "Physiological Characteristics of Elite Prepubertal Cross-Country Runners." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 11 (1979), 172-76.

[١٥] Plagi, Y., B. Gutin, J. Young and D. Alejandro. "Physiologic and Anthropometric Factors Underlying Endurance Performance in Children." *Int. J. Sports Medicine*, 5 (1984) 67-73.

[١٦] Sparling, P. "Physiological Determinants of Distance Running Performance." *Physician and Sports Medicine*, 12 (1984), 68-76.

[١٧] Al-Hazzaa, H., M. Sulaiman, K. Al-Mobaireek and O. Al-Attas. "Prevalence of Coronary Artery Disease Risk Factors in Saudi Children." *Journal of Saudi Heart Association*, 5 (1993), 126-33.

[١٨] Lohman, T., A. Roche, and R. Martorell. *Anthropometric Standarization Reference Manual*. Champaign. IL: Human Kinetics, 1989.

[١٩] Lohman, T. "Assessment of Body Composition in Children." *Pediatric Exercise Science*, 1 (1989), 19-30.

[٢٠] Al-Hazzaa, Hazzaa, and Mohammed Sulaiman. "Maximal Oxygen Uptake and Daily Physical Activity in 7- to 12 - year- old Boys." *Journal of Pediatric Exercise Science*, 5 (1993), 357-66.

[٢١] Costill, D., H. Thomason, and E. Roberts. "Fractional Utilization of the Aerobic Capacity during Distance Running." *Medicine & Science in Sports*, 5 (1973), 248-52.

[٢٢] Jansson, E., and G. Hedberg. "Skeletal Muscle Fiber Types in Teenagers: Relationship to Physical Performance & Activity." *Scandinavian J. of Medicine & Science in Sports*, 1 (1991), 31-44.

[٢٣] Sjodin, B. "The Relationship among Running Economy, Aerobic Power, Muscle Power, and Onset of Blood Lactate Accumulation in Young Boys (11-15 yrs). In *Exercise and Sports Biology*, ed. P.V.Komi. Champaign, IL.: Human Kinetics, 1982, 57-60.

[٢٤] Davies, C.T.M. "Body Composition and Maximal Exercise Performance in Children." *Human Biology*, 44 (1972), 195-214.

[٢٥] Rowland, T., J. Auchinachie, T. Keenan, and G. Green. "Physiologic Responses to Treadmill Running in Adult and Prepubertal Males". *Int. J. Sports Medicine*, 8 (1987), 292-97.

Correlation between Maximal Oxygen Uptake and Distance Running Performance in Children

Hazzaa M. Al-Hazzaa
Associate Professor and Director, Exercise Physiology Laboratory, Department of Physical Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Maximal oxygen uptake (VO_2 max) is considered the single best indicator of aerobic fitness. However, direct measurement of VO_2 max requires a very well equipped laboratory, and takes a considerable d amount of time. Therefore, field testing such as distance running performance has become a popular method for assessing maximal aerobic power. The purpose of the present study was to study the relationship between direct measurement of VO_2 max and running performance during 600 and 1000 m in preadolescent children. The results of this study indicated that the correlation coeffecients between VO_2 max & each of 600 m & 1000 m running times were - .35 and - .55, respectively. Analysis of the data by quartiles of VO_2 max showed a significant difference between the uppermost and lowermost quartiles in running performance. Finally multiple regression analysis revealed that the best two variables to predict VO_2 max included 1000 m running time and subscapular skinfold thickness.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٦١ ـ ٢٨٢ (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

محمد صلى الله عليه وسلم في أسفار المجوس الزرادشتيين

الشفيع الماحي أحمد

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى عرض وتحليل بشارات أسفار المجوس الزرادشتيين بمبعث محمد صلى الله عليه وسلم، وقد قسمت الدراسة تلك البشارات تقسيمًا موضوعيًا ومعرفيًا، وذلك على النحو التالي:

١ ـ اسمه صلى الله عليه وسلم وصفاته وأحواله، فبينت أن الاسم الذي عرف به محمد صلى الله عليه وسلم هو «رحمة للعالمين» وعُرف أيضًا باسم أحمد الذي سماه به الحق عزّ وجلّ؛ أما عن صفاته وأحواله فقد اكتفت الدراسة بثلاث منها وهي: (أ) نبي الساعة الذي يبعث ونهاية الدنيا على وشك الحدوث، (ب) صاحب الجمل الأحمر أي المشهور بكثرة استخدامه للجمل في تنقلاته وتفرده بذلك دون رسل الله، (جـ) مبعثه في معية طائفة مصطفاة من الناس يعرفون بالطهر يساعدونه في نشر دينه.

٢ ـ زمان المبعث: وفيه أوضحت الدراسة أن محمدًا سيبعث بعد ألف سنة من موت زرادشت نبي المجوس، والزمن الذي حدد لمبعثه قريب من ميلاده صلى الله عليه وسلم.

٣ ـ مكان المبعث: وفيه تعرضت الدراسة لما اتفقت عليه أغلب المصادر الزرادشتية من أن بلاد العرب هي المكان الذي بشر زرادشت به قومه كموطن للرسول صلى الله عليه وسلم وكمهبط للرسالة الخاتمة.

تطرقت الدراسة بالعرض والتحليل لتلك الموضوعات الثلاثة ومنها خلصت إلى أن محمدًا صلى الله عليه وسلم لم يكن مجهولاً لأحد من المجوس فهم يعرفونه حق المعرفة باسمه وصفته، ومتى وأين وكيف يبعث رحمة للعالمين.

مقدمة

إن كلمة مجوس معربة عن الكلمة الفارسية القديمة مجوش magush بالكاف الفارسية[١، ص٦٩١] وكانت في الأصل تطلق على الدين و على أتباع الدين الذي كان سائدًا في فارس قبل مبعث زرادشت رسولاً ونبيًا بنحو ستة قرون قبل ميلاد المسيح . والكلمة تعني عبادة النار أو عباد النار، إذ كان الغالب على اعتقادات الدين وطقوسه تقديس النار إلى درجة التعظيم والإجلال .

وعندما طغت عوامل التحريف والتغيير والإضافات على أصول الدين الزرادشتي وفروعه تحول في النهاية إلى خليط متنافر وغريب يجمع بين مجوسية فارس القديمة وبين الزرادشتية المحرفة، ومن ثم فقد الدين أغلب خصوصياته ومميزاته الكبرى بصفته دينًا موحى به من عند الله ، فمسخت حقيقته ، وشوهت عناصر الإيمان فيه ، فأطلق عليه القرآن اسم المجوسية لظاهر ما يسوده من اعتقادات ، ولما يمارسه أتباعه من طقوس وعبادات هي أقرب تدينًا من الدين المجوسي القديم . وسمي أتباعه مجوسًا لغلبة تلك المظاهر عليهم . فقال تعالى : ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَادُواْ وَٱلصَّٰبِـِٔينَ وَٱلنَّصَٰرَىٰ وَٱلْمَجُوسَ وَٱلَّذِينَ أَشْرَكُوٓاْ إِنَّ ٱللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴾ [سورة الحج ، الآية : ١٧] .

ويكفي من دقة حكم القرآن على حقيقة الدين الزرادشتي بعد التحريف والتبديل القول بأن الدين بالفعل غلبت عليه مظاهر المجوسية القديمة بدءًا من إدخال النار في صلب عقيدة التوحيد كرمز للإله الحق في عليائه . ومن ثم التوجه إليها في العبادة وتعظيمها، مرورًا بالمظاهر التعبدية المألوفة عند المجوس مثل قواعد التطهير المعقدة، وعرض جثث الموتى في أبراج عالية الجدران dahkams للطيور الجارحة بدلاً من دفنها في التراب، انتهاء باختصاص رجال الدين الزرادشتي بزي ولباس لا يكاد يختلف عما عهد عند المجوس، وتميزهم عن غيرهم باسم موغبت Mugupet (موبذ) [١، ص٦٩٥]، بمعنى عظيم المجوس أو حافظ دين المجوس .

وعلى أي حال فالراجح عندي أن القرآن أخبرنا بالصدق عن حقيقة الدين الزرادشتي، ووضع أتباعه بإزاء أتباع الأديان السماوية وفي مقام الكتابيين من الأمم السابقة للإسلام معتبرًا إياهم صنفًا مغايرًا للشرك وأهله، مثلهم في ذلك مثل أهل الكتاب من

اليهود والصابئة والنصارى، فهو يعترف لهم بالأصل الكتابي والتوحيدي لدينهم تمامًا كما يعترف ويصدق بالأصول الكتابية والتوحيدية لدين اليهود والصابئة والنصارى، وينكر عليهم في الوقت نفسه عقائدهم المحرفة والمبدلة والبعيدة عن كل ما له صلة بأصول الدين الحق. تمامًا كما يفعل الشيء نفسه لغيرهم من أهل الكتاب.

وعلى هدى اعتراف وتصديق القرآن سار المصطفى صلى الله عليه وسلم فوضع المجوس والمجوسية بإزاء أهل الكتاب، وحكم عليهم حكمه لأهل الكتاب فقال في حديث رواه أبو هريرة رضي الله عنه: «ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء»[٣، ص٢٠٧].

أما من حيث هم أهل كتاب فقد عامل الرسول صلى الله عليه وسلم المجوس في الجزيرة العربية من العرب والفرس معاملة أهل الكتاب، أي في أخذ الجزية عنهم، فقال صلى الله عليه وسلم: «سنوا بهم سنة أهل الكتاب غير أكلي ذبائحهم ولا ناكحي نساءهم»[٤، ص١٣٧٢].

ولأجل كل ما مضى ذكره فقد اعتبر بعض فقهاء الإسلام، كالإمام أبي حنيفة والإمام أبي ثور وابن حزم والشيخ رشيد رضا[٥، ص١٨٥]، المجوس أهل كتاب، ونسوق هنا رأي الإمام ابن حزم على سبيل المثال، قال رحمه الله: «وأما المجوس فإنهم معترفون مقرّون بأن كتابهم الذي فيه دينهم أحرقه الإسكندر (٣٣١-٣٣٠ق. م.)، إذ قتل دارا بن دارا، وأنه ذهب منه الثلثان وأكثر، ولم يبق منه إلا أقل من الثلث، وأن الشرائع كانت فيها ذهبت، فإن كانت هذه صفة دينهم فقد بطل القول به جملة لذهاب جمهوره، وأن الله لا يكلف أحدًا ما لا يتكفل بحفظه، وكل كتاب دون فيه الكذب فهو باطل موضوع ليس من عند الله، فظهر من فساد دين المجوس كالذي ظهر من فساد دين اليهود والنصارى سواء بسواء»[٦، ص ص١٩٩-٢٠٠].

فإذا ترجح عندي المصدر الإلهي للدين الزرادشتي. فلاشك أن طبيعة الدين ومحدودية منهجه واقتصاره على قوم بعينهم دون الناس جميعًا يقتضي بالضرورة أن يعلن زرادشت لقومه ما أوحى به الله إليه عن حقيقة محمد بن عبدالله النبي الخاتم والذي سيأتي من بعده رسولاً ونبيًا للناس أجمعين، وأن يتخذ ذلك الإعلان صورة العقد المؤكد بيمين وعهد، أي بميثاق، تمامًا مثلما قال تعالى لكل نبي ورسول أرسل لخاصة قومه قبل مجيئه صلى

الله عليه وسلم : ﴿ وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ لَمَآ ءَاتَيْتُكُم مِّن كِتَٰبٍ وَحِكْمَةٍ ثُمَّ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مُّصَدِّقٌ لِّمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِۦ وَلَتَنصُرُنَّهُۥ ۚ قَالَ ءَأَقْرَرْتُمْ وَأَخَذْتُمْ عَلَىٰ ذَٰلِكُمْ إِصْرِى ۖ قَالُوٓا۟ أَقْرَرْنَا ۚ قَالَ فَٱشْهَدُوا۟ وَأَنَا۠ مَعَكُم مِّنَ ٱلشَّٰهِدِينَ ﴾ ﴿ فَمَن تَوَلَّىٰ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴾ [٢ ، سورة آل عمران ، الآيتان : ٨١، ٨٢].

وكما تفيد الآيتان ، فإذا بُعث محمد بن عبدالله في حياة زرادشت فيجب عليه بمقتضى ذلك العهد الموثق الإيمان به واتباعه والعمل على نصرته ونصرة دينه ، ثم أخذ زرادشت بنفسه العهد على قومه لاتباعه صلى الله عليه وسلم والإيمان به في حياته وبعد مماته ، وكل من يعرض عن الإيمان بمحمد من قومه ، فيعد خارجًا عن الدين مخلاً بالعهد وحكمه اللازم .

وكما هو معروف فلم يبعث محمد صلى الله عليه وسلم إلا على فترة من الرسل ، ولم تتزامن دعوته مع دعوة زرادشت أو غيره من رسل الله وأنبيائه ، غير أن زرادشت ـ كما يستفاد من الآيتين ـ قد بيّن لقومه من أمره وأمر رسالته الخاتمة ما تجاوز البيان دائرة المعرفة العادية ليدخل في صميم دائرة الاستخلاف ، ولهذا لم يكن محمد مجهولاً لأحد من قومه فهم يعرفونه حق المعرفة .

ويطلق على جملة معرفة أهل الكتاب بمحمد صلى الله عليه وسلم اسم البشارة ، أي الأخبار السارة والمفرحة بمقدمه صلى الله عليه وسلم ، وبهذا المعنى بشر به زرادشت قومه وأثبته لهم من الابتساق[1] Avesta الكتاب الموحى به من عند الله ، وأثبته المجوس من بعده في الأسفار التي جمعت ودونت في مراحل إحياء الدين المختلفة مثل سفر الدينكارد Dinkard والبندهشن Bundahishn .

---

١ الابتساق هو الاسم العربي لكلمة أفستا ، وكلمة أفستا فيما يبدو مجهولة الأصل ، لا تعرف حقيقتها ولا اشتقاقها ، وهي في أغلب الظن من الأصل الآري فيد أو بيذ بمعنى المعرفة أو العلم بما ليس بمعلوم ، والنسخة المتداولة اليوم من الابتساق تحتوي على أربعة أسفار هي : فنديداد ، كاثا ، يسنا ، ويشتا[٧ ، ص ص٦ـ٧].

والبشـارات المبثـوثة على صفحات تلك الأسفار يمكن تقسيمها تقسيمًا يراعى فيه العنصر المعرفي، وهو الذي أخذ عليه العهد والميثاق، وفيه تتجلى معالم المعرفة وذلك من حيث:

ـ الاسم والصفات والأحوال التي عُرِّف بها محمد.
ـ الزمن الذي سيبعث فيه رحمة للعالمين.
ـ الأرض التي تنطلق منها دعوته.

وعلى هذا الترتيب المعرفي سنتناول البشارات بالعرض والشرح والتحليل.

أولاً: الاسم والصفات والأحوال

محمد: المبعوث رحمة للعالمين

تتحدث أغلب أسفار المجوس عن عدة منقذين ومصلحين يبعثهم الله تعالى للعالم بعـد زرادشت، وعـلى فترات متبـاعـدة في الزمان لتحرير الإنسان من قبضة الشيطان، وإصلاح حال العباد، ولإحياء دين الله، آخرهم وأعظمهم على الإطلاق هو ساوشيانت Saoshyant.

وقد ورد اسم ساوشيانت وحده في سفر الكاثا Gatha والذي يعده المجوس من أقدم ما وصل إليهم من وحي الله تعالى، وبلغة زرادشت الأصلية وبكلامه الحقيقي. ففي إحدى مناجات زرادشت لربه ورد الاسم باللفظ والهيئة والنطق الذي استقر فيما بعد عند المجوس كاسم يخص آخـر رسـل الله تعـالى للنـاس أجمعـين، قال فيها زرادشت: «ياإلهي، دع ساوشيانت المبارك يعرف مني كلمات الحق والعدالة والإنصاف منسوجة في ثوب من الفكر الطيب، وعجل ياإلـهي بمبعثه حتى تحل بركاته على العالم كله»[٧، جـ٢، ص٩١].

وعندما جمع الابتساق في بداية حكم إردشير (٢٢٦م)، مؤسس الأسرة الساسانية، بعد ضياع أغلب أسفاره، أبقى الموابذة على هيئة الاسم ونطقه كما ورد في الكاثا دون تغيير، وأثبتوه في نسخة الابتساق الجديدة. فجاء في الفنديداد ـ أصح الأسفار التي ترجع إلى تلك الفترة وأدقها على الإطلاق ـ ما قاله زرادشت مخاطبًا الشيطان: «يا أهرمن الشرير أريد قتل مخلوقات الديوات Daevas أريد القضاء على النسو Nasus التي خلقتها، أريد قتل الباري Pari الذي يصلي الواحد منهم للأوثان والأصنام، منتظرًا ولادة ساوشيانت المنتصر، من مياه

بحيرة كانسويا Kansaoya ، من جهة الإقليم الشرقي، من جهة الأقاليم الشرقية»[٧، جـ١، ص١٣٧].

والاسم بلغة الابتساق الأولى مكون من مقطعين ساو Sao ، بمعنى ينفع أو يفيد، وشيانت وهو يشير إلى شخص مخلص ومنقذ[٧، جـ١، ص١٤٣] ومُحيٍّ لدين الله، ومجدد للعقيدة نقاءها وطهارتها، سيأتي في المستقبل، فالمقطع بصورة أو بأخرى يفيد حتمية مجيئه في مستقبل الزمان.

وفي مراحل متقدمة بعض الشيء من عمر الدين، وعندما سيطرت فكرة تجديد الدين وإحيائه على عقول المجوس وقلوبهم انحصر معنى اسم ساوشيانت بمقطعيه في (النافع أو النفّاع)[٧، جـ١، ص١٣٧]، غير أن دلالة المقطع الثاني واقترانها بشخص به تختم دورة كاملة من الزمان لتبدأ دورة أخرى جعلت الترجمة الحرفية لا تقف عند معنى النفع وحده، بل امتدت لتعني في مجملها ذلك الشخص الذي سيجيء (بالنفع والفائدة والعون والمساعدة للإنسانية جمعاء)[٨، ص١٤٣].

وفي مراحل تدهور الدين الزرادشتي وانحطاطه اقترن الاسم في أذهان المجوس بشخص سيبعث قبيل قيام الساعة ليقود الإنسانية في معركتها الأخيرة ضد الشيطان وأعوانه. وفي هذه الحقبة توقع المجوس مجيئه توقعًا دفع بهم للاعتقاد بولادته من نسل زرادشت ومن بذرته على نحو مباشر، أي هو الابن الحقيقي لزرادشت[٩، ص١٧٠].

وعلى أي حال، فالاسم في كل الأحوال يشير بوضوح إلى رسول سيأتي بعد زرادشت بفترة، وتتوافر فيه الصفات والخصائص التي تجعله مفتاح كل خير، ومعدن كل صلاح. ويستعين به العباد لما فيه سعادتهم في الدنيا والآخرة، ويعين الوجود والمخلوقات بل والعالم بأجمعه لكل ما فيه نفع وفائدة.

وما أراده زرادشت ومفسرو الابتساق ومترجموه من وراء تلك المعاني هو التعبير عن شخص رسول سيظهر للعالم باسم يرجع إلى عدة أسماء وصفات نفسية وأحوال وخصائص تلتقي كلها حول كلمة (الرحمة)، فإذا تحقق وجوده، وظهر للعالم بالفعل انتقلت جملة صفاته وأسمائه وخصائصه وأحواله من المرتبة المعرفية البحتة إلى المرتبة العملية، وبذلك تصبح رحمته عامة ينتفع بها العالم كله.

إذن فالمعنى الحقيقي الذي حامت حوله لغة الابتساق لاسم ساوشيانت، ورسخ في أذهان المجوس قديمًا، وبقي حيًّا في نفوسهم إلى يومنا هذا هو (رحمة للعالمين)، فمن ناحية تضمن الاسم معنى النفع والفائدة وهو الأصل في لغة الابتساق وسفر الكاثا على وجه أخص، ومن ناحية أخرى ارتبط ظهوره ونفعه وفائدته في مستقبل الزمان بالناس جميعًا والمخلوقات كافة، وهو الذي بشر به زرادشت قومه.

وانطباق الاسم وما يرجع إليه من صفات وأحوال على محمد بن عبدالله لا يكابر فيه أحد، فهو وحده من بين رسل الله وأنبيائه الذي أرسله ربه «رحمة للعالمين» فقال تعالى في شأنه: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ﴾ [٢، سورة الأنبياء، الآية: ١٠٧]، وقال صلى الله عليه وسلم فيما حكاه عن نفسه: «إني لم أبعث لعانًا، وإنما بعثت رحمة.» وقال في حديث آخر: «إنما أنا رحمة مهداة»[١٠، ص٢٦٩].

ويقصد بالرحمة النعمة العامة والشاملة للناس كافة، وهي إرساله صلى الله عليه وسلم رسولاً ونبيًا، وداعيًا إلى الله بإذنه وسراجًا منيرًا، فمن قبل هذه الرحمة وشكر نعمته تعالى سعد في الدنيا والآخرة، ومن ردها وجحدها فقد ضيع نصيبه منها وخسر الدنيا والآخرة، وما يناله من رحمة ونعمة برسالة محمد صلى الله عليه وسلم ينحصر فقط في تأخير عقوبته الدنيوية من الخسف والمسخ والقذف وعذاب الاستئصال[١١، ص١٣٩].

وقد عبر سفر الكاثا عن تلك الرحمة الشاملة التي سيحظى بها الناس بمبعث محمد صلى الله عليه وسلم بعبارة غاية في الدقة جاء فيها: إن ساوشيانت سيكون لكل البلاد، ولكل الشعوب، مصحوبًا على الدوام بالفكر الطيب، وساوشيانت لا يقول ولا يفعل من تلقاء ذاته. بل بإرشاد وتوجيه من الله (أهوارا مزدا Ahura Mazda)، وما يلقنه له ربه من تعاليم، سيلقنه هو بدوره للناس جميعًا مهما تباعدت ديارهم وأوطانهم»[٧، جـ٢، ص٩٢].

والنص الذي أورده الشهرستاني في كتابه *الملل والنحل* نقلاً عن الابتساق يعبر هو الآخر بعبارة قريبة مما عبر عنه سفر الكاثا عن عمومية وشمولية رحمته صلى الله عليه وسلم للعالمين، قال فيه: «سيظهر في آخر الزمان رجل اسمه (أشيزريكا) ومعناه الرجل العالم، يزين العالم بالدين، ويحيي العدل، ويميت الجور، ويرد السنين المغيرة إلى أوضاعها الأولى، وتنقاد له الملوك، وتتيسر له الأمور، وينصر الدين الحق، ويحصل في زمانه الأمن والدعة وسكون الفتن وزوال المحن»[١٢، ص٢٣٩].

ومهما يكن من أمر، فقد ظل المجوس يتوقعون مجيء من بشر به نبيهم زرادشت رحمة مهداة للعالمين، منذ وفاته وطوال حقب متتالية من الزمن، وإبان تدهور الدين وانحرافه أدخلت فكرة الإيمان به في حالة ظهوره وإعلان دعوته للناس في صلب شهادتهم بالله ربًا وبزرادشت رسولاً ونبيًا. بل لا تصح في نظرهم شهادة أحد، ولا يقبل إيمانه إلا إذا تضمنت الإقرار والمجاهرة والاعتراف بمبعث ساوشيانت في آخر الزمان رسولاً ونبيًا ورحمة مهداة للعالمين[١٣، ص٣٨١].

وامتد اعتقادهم بمجيء هذا الرسول الكريم ومبعثه منذ ذلك الزمن البعيد وإلى وقتنا الحاضر، فلا يزال المجوس في الهند وإيران يحتفظون بشعلة النار في بيوتهم ومعابدهم رمزًا لله تعالى في الأرض وقبلة للعبادة، حية متقدة ولا ينبغي أن تخمد أبدًا، حتى يأتي - كما يرون - اليوم الذي يبعث الله تعالى فيه ساوشيانت المبارك ليجدد دين الله قبل يوم البعث[١٣، ص٢٨٨].

ولا يزال المجوس في الهند وإيران إلى يومنا هذا يقرنون بين آدم عليه السلام، أول الخلق وأول نبي، وبين محمد صلى الله عليه وسلم، آخر رسل الله مبعثًا في إشارة صريحة إلى أنهم سيتمسكون بما هم عليه من دين واعتقاد وعبادة إلى حين مجيء محمد صلى الله عليه وسلم في آخر الزمان، والمقطع الذي جرت عادة المجوس على ترديده وتلاوته في آخر كل صلاة أو دعاء ويتضمن ذلك الاقتران بين النبيين ورد في اليشتا ونصه: «كل الخير والقوة لفرافاشيس Fravashis (ملاك) الطاهر، والمستحق لحمدنا وثنائنا، من زمن أول إنسان Gayomarthan وإلى زمن ساوشيانت المظفر والمنتظر أبدًا[٧، جـ٣، ص١٠٢].

أحمد

سمى الحق عزّ وجلّ رسوله الكريم أحمد، وذلك لحمده تعالى له قبل أن يحمده الناس، وحمده الناس بعد مبعثه حمدًا لم يحمد مثله أحد من قبله، ولن يحمد أحد من بعده كحمده صلى الله عليه وسلم، وباسم أحمد بشر أنبياء الله ورسله أقوامهم، وهو الاسم الذي حفظه الله تعالى لمحمد وحده أحق الناس وأجدرهم بالحمد والثناء، ومنع غيره عنه مع شيوع معناه ودلالته في لغات الناس.

والمجوس مثلهم في ذلك مثل أهل الكتاب عرفوا محمدًا صلى الله عليه وسلم بالاسم الذي سماه الله تعالى به. وأثبته لهم نبيهم زرادشت فيما بين أيديهم من كتاب، لا أقول بلفظه العربي الصريح، وإنما بمعناه الفريد ودلالته المعجزة التي تعطي صورة ومعنى من تكاملت فيه خصال الخير حتى بلغت حد النهاية، فكثر حمد الناس وثناؤهم وتمجيدهم له جيلاً بعد جيل، وأقوى لفظ احتوى على تلك المعاني مجتمعة أعطته لغة قدماء الفرس لاسم أحمد هو (الأشهر والألمع)[١٣، ص٢٨٧]، والمستحق للتقدير[١٤، ص٢٨٩].

وليس في وسع لغة الابتساق الإبانة عن الاسم ومعانيه المتعددة أكثر مما أعطته للاسم من صور ومعان ذهنية، لأن الاسم ـ كما نعرف ـ يرد في اللغة العربية بصيغة أفعل التفضيل الدالة على تجدد حمده في كل وقت وأوان بلا توقف، وذلك لتجدد خيره ونفعه وفائدته للناس بتجدد الزمان. مما تحتم حمد الناس له وثناؤهم عليه بلا نهاية، ودقة المعنى الكامن في الاسم وتفرده ومنع الناس عنه تجعل بلا أدنى شك أي لغة عاجزة عن استيعابه والتعبير عنه، فاكتفت لغة الابتساق بعبارات تضمنت قدرًا من المبالغة في التفضيل وفي المعرفة بحيث تقرب الاسم إلى الذهن وفي الوقت نفسه تعطيه خصوصية قيدتها في تفرده بوضوح أمره وتقدير الناس له ليل نهار.

وقد حامت اللغات التي تكلم بها اليهود والنصارى حول دلالة اسم أحمد ومعانيه الفريدة تمامًا كما فعلت لغة الابتساق، فمثلاً عندما ترجم الإنجيل إلى اللغة اليونانية لم يعثر المترجمون على لفظ أو اسم يقابل اسم أحمد ويطابقه في معانيه وإيحاءاته غير اسم «بيركليتوس» Perigleitos، وفسر الاسم تفسيرًا لا يختلف كثيرًا عن تفسير الابتساق، ففي قاموس اللغة اليونانية ورد تفسير الاسم بمعنى «الذي هو معروف للجميع، والذي يسمع ذكره بسهولة، وهو مشهور جدًا ولامع جدًا»[١٥، ص٢٢٢].

والنص كما هو بين وواضح من دلالته اللغوية يعني الأشهر والألمع، وهو نفس ما تبين وانكشف لمترجم النص في اللغة الفارسية القديمة، ومعلوم بداهة أن شهرة محمد صلى الله عليه وسلم، وذيوع صيته ومعرفة كل الخلق به، مستمدة في الأصل من كثرة خصاله الحميدة ولذلك لهجت ألسنة الناس بذكره، والعبارات كما ترجمت في مبالغتها وتفضيلها تفيد إذا نقلت للعربية اسم أحمد وعلى نحو مباشر، وبلا لبس أو غموض.

الصفـات والأحـوال

تحدث زرادشت في كثير من بشاراته عن محمد صلى الله عليه وسلم بوصفه الخليفة الأوحد من بعده في قومه، وهو وحده القادر على قيادتهم إلى ما فيه خيرهم وصلاحهم، وكان يعتبر نفسه ودوره مرحلة إعداد وتهيئة لأعظم رسول ورسالة في حياة الإنسانية، فيقول لأتباعه عن حقيقة هذا الرسول الكريم: «إن هذا الإنسان سوف يترقى في سلم الكمال من منزلة إلى منزلة حتى يبلغ حد الكمال النهائي. وهو وحده القادر على تلقيننا كل الوسائل التي تخلصنا من ابتلاءات الحياة، حياة البدن وحياة العقل، وهو وحده القادر على هدايتنا إلى عالم الحقيقة المجردة في معية الله تعالى»[٧، جـ٢، ص٧١].

أخذت نصوص الأسفار المتأخرة مجمل ما بشر به زرادشت في الابتساق وصاغته صياغة تطابق إلى حد كبير ما اشتهر به محمد صلى الله عليه وسلم، فعرف صلى الله عليه وسلم بجملة صفات وأحوال منها: «إن جسمه يشع كالنور، وطعامه روحاني، تبدو على صفحة وجهه الجميل آيات السمو والرفعة والجلال، ينظر أمامه وخلفه بقوة ستة عيون، ويكشف له ربه حجب المستقبل البعيد، ويتنبأ بنهاية العالم وقيام الساعة، هو أعظم مجدد وأعظم مصلح في العالم، بعثه الله ليحيي الأموات للحياة الباقية لا الحياة الفانية، وهو وحده الذي سيجيء للعالم بالكمال النهائي، وبمجيئه تتلاشى كل أنواع الشرور في العالم، وتضمحل مملكة الشيطان، ويضعف ما بقي لها من نفوذ، وفي زمانه ينزل ملائكة الله لمعاونة الإنسان ـ وهو معهم ـ لاجتثاث الشرور»[١٣، ص ص٢٨٧ـ٢٨٨].

وفي نص آخر يقول زرادشت ما يفيد الآتي: إذا كان زرادشت في زمانه نبيًا عظيمًا، ومصطفى مختارًا من عند الله، فكذلك حال ساوشيانت في زمانه، بل هو أعظم من كل رسل الله، لأنه هو وحده حبيب الله الذي يحب الله كل من يحبه[٧، جـ٢، ص٨٢]، وقد خصه الله من دون الرسل بكتاب (Nask) جديد، حتى الآن هو مجهول، ولكن سيوحي به الله للناس جميعًا، رحمة بهم وهداية لهم[٩، ص٤١٣].

وفيما يلي عرض مبسط لبعض ما عرف به محمد صلى الله عليه وسلم من صفات وأحوال في أسفار المجوس:

نبي الساعة

هناك ارتباط وثيق، وصلة متينة في اعتقاد المجوس بين نهاية العالم ومبعث المصطفى صلى الله عليه وسلم، وبعض فقرات من سفر الكاثا توحي بأن الله تعالى قد ائتمن زرادشت على سر خطير وأمر عظيم هو أن مجيئه إشارة إلى دخول العالم في أيامه الأخيرة، ولذا يجب على الجنس البشري كله المشاركة الفعالة في الصراع النهائي والمعركة الأخيرة بين الخير والشر والنور والظلمة[١٧، ص٤٦٧].

وعلى أي حال فاعتقاد المجوس قد بني في الأصل على ذلك الارتباط القوي بين مبعث المصطفى صلى الله عليه وسلم وبين قيام الساعة والبعث والنشور، فكأنهم يقصدون أن من أشراط أيام الدنيا الأخيرة مجيء محمد صلى الله عليه وسلم رحمة للعالمين ومجددًا لدين الله وهاديًا لعباده، فهناك إذن اقتران بين مبعثه عليه السلام وبين قرب القيامة وسرعة مجيئها، وهذا يتفق تمامًا مع رسالته ونبوءته صلى الله عليه وسلم، حيث قال: «بعثت أنا والساعة كهاتين وضم السبابة والوسطى»[١٨، ص٧٣٢]. وقال أيضًا: «بعثت أنا والساعة جميعًا وإن كادت لتسبقني»[١٩، ص٣٤٨].

ورسول الله تعالى هو نبي الإنسانية الأخير، فلا يليه أحد في النبوءة، وإنما تليه القيامة والبعث تمامًا كما تلي «السبابة الوسطى وليس بينهما إصبع أخرى»[١٨، ص٧٣٣].

وكما هو بين بنفسه فقد عرف المصطفى صلى الله عليه وسلم عند المجوس بنبي آخر الزمان أو نبي الساعة، فيبعثه الله تعالى وليس بينه وبينها شيء، أو على حد تعبيرهم يبعث ونهاية الدنيا على وشك الحدوث، وفي زمانه تنشب آخر معارك الإنسان بين الخير والشر، وبين النور والظلام، وتنتهي بانتصار الخير على الشر، والنور على الظلمة، وتهزم مملكة الشيطان هزيمة لا تقوم لها بعدها قائمة[٨، ص١٤٣].

صاحب الجمل الأحمر

وصف زرادشت ـ فيما نقله عنه ابن الأثير ـ محمدًا صلى الله عليه وسلم بركوب الجمل فقال لأتباعه: «تمسكوا بما جئتكم به إلى أن يجيئكم صاحب الجمل الأحمر من بلاد العرب»[١٩، ص٢٥٩].

وليس بالأمر الغريب وصفه صلى الله عليه وسلم بركوب الجمل، فهو ما اشتهر به بعد مبعثه، وقد كانت معظم تنقلاته تتم على ظهر ناقته القصواء، وبنفس هذا بشر أنبياء بني إسرائيل كعلامة دالة على صدقه، وكحالة خاصة انفرد بها دون غيره من الأنبياء، فيقول إشعياء واصفًا له: «قيل لي قم فانظر ماذا ترى تخبر به، قلت أرى راكبين مقبلين أحدهما على حمار والآخر على جمل، يقول أحدهما لصاحبه سقطت بابل وأصنامها المنحورة» [٢٠، ص ٧٢].

ومراد إشعياء براكب الجمل هو محمد صلى الله عليه وسلم، وبراكب الحمار عيسى عليه السلام، وشهرة محمد بركوب الجمل مثل شهرة عيسى بركوب الحمار، فقد كان عيسى يستعمل الحمار في تنقلاته، وحين أراد الذهاب إلى أورشليم بعد ذيوع أمره استخدم الحمار، الحيوان الوحيد المهيأ للتنقل في تلك المنطقة، فقال برنابا مؤرخًا ذلك الحدث البارز في تاريخ الدعوة: «فوضع التلميذان رداءيهما على الجحش، وركب يسوع وحدث أنه لما سمع أهل أورشليم أن يسوع الناصري آت خرج الناس متشوقين لرؤية يسوع حاملين في أيديهم أغصان النخل والزيتون مرنمين: تبارك الآتي إلينا باسم الله مرحبًا بابن داؤد، فلما بلغ يسوع المدينة فرش الناس ثيابهم تحت الجحش مرنمين: تبارك الآتي إلينا باسم الرب مرحبًا بابن داؤد»[٢١، ص٢١٦].

أما محمد صلى الله عليه وسلم فقد اشتهر بركوب الجمل، حتى صار ذلك خاصة من خواصه التي بها يعرف، ومن هنا بشر بها الأنبياء أقوامهم لتكون علامة من العلامات المميزة له حين دعوته للناس، فلا يلتبس عليهم، والجمل كما هو معروف الحيوان الوحيد القادر على التنقل في بلاد العرب الصحراوية شحيحة المياه قليلة الخضرة، ويستحيل فيها الاستفادة من الفرس أو الحمار في الأسفار البعيدة.

أصحاب محمد

يبعث محمد صلى الله عليه وسلم للناس وبصحبته طائفة مختارة من الناس تساعده في دعوته وإبلاغها للخلق كافة، وهؤلاء وصفهم سفر اليشتا بقوله: «وأصحاب ساوشيانت يسيرون إلى الأمام والنصر حليف لهم، تفكيرهم صائب وكلامهم غاية في البلاغة، أعمالهم صالحة ونافعة للبشر، قلوبهم متعلقة بشريعة نبيهم، لا يعرفون الكذب أمامهم ايشما

Aeshma بسلاحه الفتاك يقضي على الشيطان اللعين المولود من بذرة خبيثة في قلب الظلام»[٧، جـ٣، ص١٣٤].

والأسفار التي تم جمعها وتدوينها في آخر مراحل إحياء الدين وصفت هؤلاء الصحابة بالعظمة والخلود والتقوى والورع والسعي الدؤوب والمتواصل لإسعاد الجنس البشري، واعتبرت من يحمل تلك الصفات من الرؤساء وأبرز هؤلاء نص عليهم بالاسم وهم: ناريش Narish، أرفاتدنر Uravatadnar، توس Tus، باراسادقا Parasadga، اقبريرات Agbrerat، جيف Giv، بيشيونات Peshuotan، آشارفازد Ashavazd، إبيراز Ibairaz، ومع هؤلاء الرؤساء الذين يحملون تلك الصفات ألوف آخرون يخرجون عن الحصر [١٣، ص٢٨٨].

ثم خص سفر الدينكارد ستة من صحابته صلى الله عليه وسلم غير هؤلاء هم: فرادات قادمان Fradat-gadman، وخور شاشم Khur-chashm، وروشن شاشم Roshn-chashm، وكاماك سدقامان Kamak-sudgadman، وكاماك فاخشيشن Kamak vakhshishn، وفاريدات قادمان Varedat-gadman، سيتولى كل واحد منهم إدارة واحدة من المناطق السبع في الأرض، وكل منهم يستقل بالعمل عن صاحبه، ولكنه في الوقت نفسه يتصل به بطريقة خارقة للعادة، فيقرأ على البعد القصي أفكار صاحبه كما لو كان يجلس بجواره ويحاوره وجهًا لوجه[١٣، ص٢٨٩].

أما سفر البندهشن فقد تحدث عن خمسة عشر رجلاً وامرأة هم الذين سيكونون في معيته صلى الله عليه وسلم ويساعدون في إيصال رسالة الله ومنهجه للناس، ويحملون معه عبء الجهاد وحرب أعداء الله، وهؤلاء كما يقول السفر هم الذين قدر لهم الانتشار في العالم والامتزاج بالجنس البشري كما تمتزج الخميرة بالعجين، وهم أصل الخير وسبب في صلاح الناس وفي سعادتهم[١٣، ص٢٨٩].

نستخلص من كل ذلك أن محمدًا صلى الله عليه وسلم سيأتي في معية طائفة معينة ومصطفاه من خلق الله، تحيط به وتبقى إلى جواره لا تفارقه أبدًا، وفي ذلك إشارة صريحة إلى حالة خاصة ميز بها صلى الله عليه وسلم عن غيره من الأنبياء والرسل، وتفرد هؤلاء عن غيرهم بالطهر والنقاء وبالشجاعة والإقدام، وهم الذين حملوا معه ومن بعده عبء الدعوة وجاهدوا بالنفس والمال في سبيلها، وبفضلهم انتشر دين الله الخاتم، وعن طريقهم عرف

الناس معنى الإيمان، وبهم اهتدوا إلى سواء السبيل، وهم الذين ساسوا الناس بشريعة الله الغراء فانتشر بين الناس العدل، وعم الأرض السلام.

وما ورد في أسفار المجوس لا يزيد على ما مضى في شيء، وذلك للعلاقة المتينة بينهم وبين رسول الإسلام ورسالته، ولم يعرف في تاريخ النبوءة مثل هذه العلاقة ولا مثل هؤلاء الأطهار، وستبقى تلك العلاقة خاصة فريدة من خواص الإسلام ونبيه، وعلامة كبرى من علاماته ما بقي الليل والنهار.

ثانيًا: زمان مبعث نبي الرحمة

سيظهر المصطفى صلى الله عليه وسلم في أغلب نصوص الابتساق وأدبياته بعد ألف سنة من موت زرادشت [١٣، ص٤٦٧]. وظهوره يعني — كما تنبأ زرادشت نفسه — ذهاب دينهم وزوال دولتهم معًا[٢٣، ص٨٦]، أي انتقال الوحي والنبوءة والملك الدنيوي إلى غيرهم، ومن هنا عد زرادشت في نظر المجوس بشيرًا بخاتمة زمان وابتداء زمان آخر يتجه فيه العالم كله إلى كماله النهائي، وذلك بتجديد الإيمان والدين والتجديد الذي يقفل به باب النبوءة، ولأجل ذلك يشهد العالم انتصار الحق على الباطل، والإيمان على الكفر، والخير على الشر، والنور على الظلمة.

وبتقادم العهد تحولت فكرة ظهوره صلى الله عليه وسلم على رأس الألف سنة إلى عقيدة راسخة في النفوس، وآمن بها الناس إيمانًا عميقًا تحدث عنه المؤرخون اليونان المعاصرون لهم في مؤلفاتهم بوصفه من الأمور الشائعة بينهم شيوعًا لافتًا للنظر وداعيًا للحيرة والدهشة[١٣، ص٢٨٩]، فيقول المؤرخ اليوناني بلوتارخ حاكيًا عما كان يعتقده المجوس في زمانه: «وفي عصر تجديد الإيمان على رأس الألف سنة يتكلم الناس لغة واحدة، وتضمهم دولة واحدة، عندها يهزم الكذب والشر هزيمة ساحقة، ويزول الجوع والعطش، ويبلغ الناس درجة من الشفافية بحيث لا يرى لهم ظل، أما ساوشيانت نبي الرحمة فسوف يقيم مملكة الله الدائمة في الأرض، وبقيامها تضمحل وتزول دولة الشيطان إلى الأبد[١٣، ص٢٩٠].

فإذا صح ما انتهى إليه مجوس الهند من أن زرادشت قد مات قتيلاً في اليوم الحادي عشر من السنة الثامنة والأربعين لدعوته، والذي يوافق اليوم الأول من شهر مايو لسنة

٥٨٣ ق.م [١٣، ص٤٥٦]، فسوف يحل رأس الألف سنة بالتحديد عام ٥٨٣ للميلاد، وبذلك تصبح نهاية الألف والتي حددت لظهور محمد صلى الله عليه وسلم قريبة للغاية من الزمن الذي ولد فيه صلى الله عليه وسلم، وهو عام ٥٧٢ لميلاد المسيح.

والمجـوس عمومًا كانوا يتوقعون قبل نهاية الألف عام وبعد رحيل زرادشت ظهور رسول يبعثه الله إعدادًا لمبعث الرسول الخاتم، كما أخبرهم نبيهم، وقد حدد لهم كعلامة لميلاده ظهور نجم مضيء ومتألق، ولذلك كان علماء المجوس يرصدون دومًا حركة النجوم في السماء ترقبًا لظهور هذا النجم، فإذا ظهر دل ذلك بالفعل على ميلاد النبي المبعوث قبل النبي الذي بشر به نبيهم على رأس الألف سنة، ونبه الكل على اقتراب نهاية دورة كاملة من عمر النبوءة، وبداية لدورة أخرى تمتد إلى قيام الساعة.

وفي الليلة التي ولد فيها عيسى عليه السلام ظهر النجم ورآه في بلدة سابا ثلاثة من علماء المجـوس هم بلداسـار وجسبـار وملكيور[٢٥، ص٤٤]، وبمجرد شيوع الخبر بين الناس ووصوله إلى السلطة الدينية في فارس، استقر الرأي على إرسال بعثة تحمل هدايا وقرابين للوليد، وتكونت البعثة من هؤلاء الثلاثة، فحمل الأول منهم صرة من لبان والثاني صرة من مر، والثالث صرة من تبر[٢٦، ص٢٤٦]، ثم اتجهوا جميعًا غربًا صوب فلسطين يهديهم في حلهم وترحالهم ذلك النجم.

أما باقي ما جرى للمجوس الثلاثة فيحكيه برنابا قائلاً:

فلما بلغـوا أورشليم سألـوا أين ولـد ملك اليهود؟ فلما سمع هيرودوتس ذلك ارتاع واضطربت المدينة كلها، فجمع من ثم هيرودوتس الكهنة والكتبة قائلاً: أين ولد المسيح؟ فأجابوا: أنه يولد في بيت لحم لأنه مكتوب في النبي هكذا، وأنت يابيت لحم لست صغيرة بين رؤساء يهوذا لأنه سيخرج منك مدبر يرعى شعب إسرائيل، فاستحضر هيرودوتس إذ ذاك المجوس وسألهم عن مجيئهم فأجابوا أنهم رأوا نجمًا في المشرق هداهم إلى هناك، فلذلك أحبوا أن يقدموا هدايا ويسجدوا لهذا الملك الجديد الذي تبدى لهم نجمه، فقال حينئذ هيرودوتس اذهبوا إلى بيت لحم وابحثوا بتدقيق عن الصبي ومتى وجدتموه تعالوا وأخبروني لأني أنا أيضًا أريد أن أسجد له، وهو إنما قال ذلك مكرًا.

وانصرف المجوس من أورشليم وإذا بالنجم الذي ظهر لهم في المشرق يتقدمهم، فلما رأوا النجم امتلأوا سرورًا، ولما بلغوا بيت لحم وهم خارج المدينة وجدوا النجم واقفًا فوق

المنزل حيث ولد يسوع، فذهب المجوس إلى هناك، ولما دخلوا المنزل وجدوا الطفل مع أمه، فانحنوا له وسجدوا له، وقدم له المجوس طيوبًا مع فضة وذهب، وقصوا على العذراء كل ما رأوه، وبينما كانوا نيامًا حذرهم الطفل من الذهاب إلى هيرودوتس، فانصرفوا من طريق آخر وعادوا إلى وطنهم[٢٢، ص ص١٧-١٨].

وبعد ميلاد عيسى عليه السلام بما يزيد على قرنين من الزمان سيطرت على أذهان المجوس ليس فقط فكرة قرب ظهور نبي الرحمة، بل أيضًا فكرة انقراض الدين الزرادشتي وزوال الإمبراطورية الفارسية، وقد أشار أردشير إلى ذلك كأمر حتمي وواقع لا محالة، فقال في آخر عهده لولده ولأحفاده: «فإني قد عهدت إليكم عهدي وفيه صلاحكم وصلاح ملوككم وعامتكم ولن تضيعوا ما احتفظتم بها رسمته لكم، ولولا اليقين بالبوار النازل على رأس ألف سنة لظننت أني قد خلفت فيكم ما إن لم تؤثروا عليه وتمسكتم به كان تمسككم به علامة بقائكم ما بقي الدهر، ولكن الفناء إذا جاءت أيامه أطعتم هؤلاء واستعملتم آراءكم، وتنقلتم عن مراتبكم، وعصيتم خياركم، وأطعتم شراركم»[٢٧، ص٨٣].

وأكد تنسر فقيه المجوسية الكبير، والذي شارك أردشير في جمع نصوص الابتساق بعد ضياعها على يد الإسكندر المقدوني، ما ذهب إليه أردشير وما هو شائع ومألوف بين خواص الفرس وعامتهم، فقال في آخر كتابه: «لولا أنا قد علمنا أن بلية نازلة على رأس الألف سنة لقلنا إن ملك الملوك (أردشير) قد أحكم الأمر إلى الأبد، ولكنا قد تأكد لنا أن البلايا على رأس الألف سنة، وسبب ذلك ترك أمر الملوك، وإغلاق ما أطلق، وإطلاق ما أغلق، وذلك للفناء الذي لابد منه، ولكنا وإن كنا أهل فناء، فإن علينا أن نعمل للبقاء، نحتال له إلى أمد الفناء»[٢٨، ص ص٧٠-٧١].

وقبيل مولده صلى الله عليه وسلم ستحدث في فارس كما تنبأ سفر البندهشن أمور خارقة عادة وليست مألوفة في حياة الناس من أهمها امتناع الناس عن أكل اللحوم واعتمادهم على اللبن والخضروات، ثم يكف الناس تدريجيًا عن تناول اللبن ويقتصرون فقط على الخضروات، ثم يأتي عليهم وقت يمتنعون فيه عن الخضروات، ويعيشون بلا طعام من أي نوع، ومع ذلك فلا يموتون، في هذا الوقت يكون العالم كله مهيأ لاستقبال آخر الأنبياء والمرسلين[١٣، ص٢٨٩].

أما الأحداث التي جاءت متزامنة مع ميلاده صلى الله عليه وسلم، وكانت مصدر إزعاج وقلق لأولي العلم منهم بنبوءات زرادشت وبشاراته فهي: سقوط أربع عشرة شرفة من إيوان كسرى، وخمود النار التي يحرص الموابذة على إبقائها حية مشتعلة في المعابد، ولم تخمد من قبل طوال ألف عام، وغياب الماء من بحيرة ساوة، وما رآه الموبذ موبذان في الليلة نفسها التي شهدت تلك الأحداث، رأى إبلاً صعابًا تقود فيلاً عرابًا. قد قطعت دجلة وانتشرت في بلادها[٢٩، ص٦٨].

ولم يجد أولو العلم من المجوس بدًّا من الاعتراف بالحقيقة المرة، فتلك الظواهر الخارقة للعادة ما هي إلا البداية الفعلية لتحقق نبوءات زرادشت، وكلها تشير كما فسرها موبذ الدولة إلى «حادث يكون من ناحية العرب»[٢٩، ص٦٨] به تختم الألف عام، ويذهب الدين الزرادشتي وتزول مملكة الفرس.

وكل ذلك قد تحقق بالفعل، فبعد سنوات على تلك الظواهر العجيبة سمع المجوس في عقر دارهم بمبعثه عليه السلام رسولاً ونبيًّا، وبعدها بسنوات قلائل انتشر أتباعه في فارس فقضوا على دولة الأكاسرة، وأقاموا بدلاً عنها دولة الإسلام الخالدة، ودخل المجوس في دين الله أفواجًا، وبدأ تأثير المجوسية ينحسر في نفوس من ظل على دينه منهم رويدًا رويدًا حتى تضاءل وذهب أغلبه، ولا يعتقده اليوم في إيران إلا أقلية ضئيلة تعيش منزوية بعيدًا عن المجتمع على أطراف الصحراء في مدينتي يزد وكرمان[٣٠، ص١٨].

ويعزي المؤرخ ابن الأثير سبب العداوة والبغضاء بين العرب والمجوس في الجاهلية وقبل الإسلام[١٩، ص٢٥٩] إلى سيادة العرب المتحققة عليهم، واستيلائهم على بلادهم، وتذويبهم في دولتهم الجديدة. ولعل خير من عبر عن هذه العداوة قولاً وفعلاً هو سابور الثاني[٣١٠ ـ ٣٨٢م]، فيحكي عنه المسعودي ما فعله بالعرب بناءً على ما تيقنه من نبوءات فقال:

وقطع سابور البحر إلى بلاد العرب فأتى البحرين، فوضع السيف فيهم ومزقهم شر ممزق، ورفض ما قدموه له من فدية، ولم يهتم بالغنيمة، ثم توجه إلى هجر، وكان بها خلق كثير من أعراب تميم وبكر بن وائل وعبدالقيس فصب عليهم سوط عذاب، وقام بنزع أكتافهم، . ففر من بقي من بني تميم، وكان شيخهم يومئذ عمرو بن تميم بن مر، فأراد قومه

حمله معهم فأبى عليهم إلا أن يتركوه في ديارهم فخلوا عنه، فصبحت خيل سابور الديار، فنظروا إلى أهلها وقد ارتحلوا وجاءوا به إلى سابور، فلما وضع بين يديه نظر إلى دلائل الهرم ومرور الأيام عليه ظاهرة فقال له عمرو:

ما الذي يحملك على قتل رعيتك ورجال العرب؟

قال سابور: أقتلهم لأنا ملوك الفرس نجد في مخزون علمنا وما سلف من أخبار أوائلنا أن العرب ستدال علينا، وتكون لهم الغلبة على ملكنا.

فقال عمرو: هذا أمر تحققه أم تظنه؟

قال: بل أتحققه ولا بد أن يكون[٢٦ ،ص ص ٢٨١ ، ٢٨٢].

ثالثًا: مهبط الوحي والنبوءة

حُددت الجزيرة العربية أو بلاد العرب بالاسم في بعض المصادر التي أرخت للدين المجوسي[١٩ ، ص٢٥٩] كمهبط الوحي وكموطن للنبي المبعوث على رأس ألف سنة من وفاة زرادشت، وربطت الأسفار المتأخرة للمجوسية بين مهبط الوحي في بلاد العرب وبين حالة الفرس المتردية اجتماعيًا ودينيًا في زمان مبعثه، وبما سيئول إليه أمرهم على أيد أتباعه، ونصت على تحويل قبلتهم نحو كعبة إبراهيم فجاء فيها: «وعندما ينحدر الفرس إلى الحضيض الخلقي وينبذون دينهم، يتضعضعون ويهون أمرهم، عندئذ ينهض رجل في بلاد العرب، يزلزل أتباعه دينهم وعرشهم وكل شيء لديهم، وسيغلب جبابرة الفرس المتغطرسين والمتكبرين، ويستولي أتباعه على الأماكن المقدسة للفرس، وكل المواقع المحيطة بها، وبعد عبادة النار واتخاذها قبلة للصلاة في هياكلهم وداخل منازلهم، يولون وجوههم نحو البيت المعمور (الكعبة) والذي تطهر من الأصنام والأوثان، ويومئذ يصبحون (يعني الفرس) من أتباع ساوشيانت»[٢٩ ، ص١٧٦].

أما في الابتساق فقد ورد ذكر أحد الأماكن التي يقترن احتفاؤها بميلاده صلى الله عليه وسلم، فجاء في سفر الفنديداد: «الثناء العاطر للأرض التي خلقها الله (أهورامزدا)، وللماء الطاهر، وللأشجار، والمجد لبحيرة هأواسرفنها Haosravanha وللسماء الجميلة، والنور اللامتناهي، ولجنة الخلد التي أعدت للمتقين» [٧، جـ١ ، ص١٤٢].

وبحيرة هاواسرفنها هي نفسها بحيرة ساوة التي غاض ماؤها يوم مولده صلى الله عليه وسلم، والبحيرة كانت موجودة في السنوات التي كان ينزل فيها الوحي على زرادشت، وموقعها على مقربة من بحيرة أورميا حيث ولد زرادشت[٣٠، ص١٠٤].

وقد تنبأ الابتساق باختفاء بحيرة ساوة وغياب مائها بطريقة أثارت حيرة زرادشت وعجبه، فسأل ربه قائلاً: «أحق ياإلهي أنك ستأخذ مياه بحيرة هاواسرفنها بواسطة الرياح والسحب، فأجابه ربه قائلاً: أجل إن الأمر كذلك يازرادشت الطاهر، أنا الله (أهورمزدا) سأخذ المياه من بحيرة هاواسرفنها بواسطة الرياح والسحب» [٧، جـ١، ص٤٢].

ولعل تلك الإشارة الدقيقة لمهبط الوحي لآخر رسل الله تعالى والمبشر في أسفار المجوس مقترنة بغيرها من البشارات هي التي أدت بالفرس في سالف الزمان لزيارة البيت الحرام والطواف به تعظيمًا وتقديرًا لدوره في الرسالة الخاتمة، وكان آخر من حج منهم ساسان بن بابك جد أردشير، وهو الذي أهدى الكعبة «غزالين من ذهب وجواهر وسيوفًا وذهبًا كثيرًا، دفن في زمزم»[٢٤، ص٢٦٥].

وبعد ظهور الإسلام افتخر شعراء الفرس بما كان يفعله أسلافهم من تعظيم للكعبة وإغداق الأموال والهدايا عليهم، فقال أحدهم:

وما زلنا نحج البيت قدمًا ونلقى بالأباطح آمنينا
وساسان بن بابك سار حتى أتى البيت يطوف دينا
فطاف به وزمزم[٢] عند بئر إسماعيل تروي الشاربينا

[٢٥، ص ٢٦٥].

٢ ـ الزمزمة هي دعاء المجوس في الصلاة وعند الأكل وغيرها من العبادات بصوت لا يكاد يفهم، ولا يزال المجوس في الهند وإيران إلى يومنا هذا يدعون بشفاه مطبقة وتصدر عنهم أصوات ليست ملفوظة بوضوح[١٣، ص٤٤١].

المراجع

[١] علي جواد. *المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام*. جـ٦. بيروت: دار العلم للملايين؛ بغداد: مكتبة النهضة، ١٩٧٠م.

[٢] القـرآن الكريم.

[٣] مسلم، الإمام. *الجامع الصحيح ـ شرح النووي*. القاهرة: د.ن، د.ت.

[٤] الصنعاني، محمد بن إسماعيل. *سبل الإسلام شرح بلوغ المرام*. جـ٤. تحقيق محمد عبدالعزيز الخولي. بيروت: دار الجيل، ١٩٨٧م.

[٥] رضا، محمد رشيد. *تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)*. جـ٦. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٦] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد. *الفصل في الملل والأهواء والنحل*. جـ١. تحقيق محمد إبراهيم نصر وعبدالرحمن عميرة. جدة: شركة مكتبات عكاظ، ١٩٨٢م

[٧] *Avesta: The Religious Books of the Parsees*. Translation by Arthur Henry Bleek. Hertford: Stephen Arstin, 1864.

[٨] Boyce, Mary. *Zoroastrians, Their Religious Beliefs and Practices*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

[٩] Hopte, Lewis M. *Religions of the World*. London: Collier Macmillan Publishers, 1976.

[١٠] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. جـ١. بيروت: دار الأندلس، ١٩٦٦م.

[١١] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق التنزيل*. جـ٣. تحقيق مصطفى حسين أحمد. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د.ت.

[١٢] الشهـرستـاني، أبـو الفتـح عبدالكريم. *الملل والنحل*. تحقيق محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٣] Dhalla, Maneckji Nusservanji. *History of Zoroasterianism*. Bombay: The K.R. Cama Oriental Institut, 1963.

[١٤] Dhalla, Maneckji. *Zoroastrian Theology*. New York: AHS Press, 1972.

[١٥] داؤد، عبدالأحد. *محمد في الكتاب المقدس*. ترجمة فهمي شما. قطر: دار الضياء للنشر والتوزيع، ١٩٨٥م.

[١٦] Boss, John B. *Man's Religions*. New York: Macmillan, 1951.

[١٧] القرطبي، شمس الدين أبو عبدالله بن محمد بن أحمد. *التذكرة في أحوال الموتى والآخرة*. تحقيق أحمد حجازي السقا. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٨٠م.

[١٨] البخاري، الإمام. *الجامع الصحيح*. بشرح بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد العيني. بيروت: المطبعة المنيرية، د.ت.

[١٩] ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن أبي الكرم. *الكامل في التاريخ*. جـ١. بيروت: دار صادر، ١٩٦٦م.

[٢٠] ابن قيم الجوزية، محمد أبو بكر. *هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى*. مكة المكرمة: مؤسسة مكة للطباعة والنشر، ١٣٩٦هـ.

[٢١] برنابا. *إنجيل برنابا*. الكويت: دار الوثائق، ١٩٨٦م.

[٢٢] المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين. *التنبيه والإشراف*. تحقيق عبدالله إسماعيل الصاوي. القاهرة: دار الصاوي للطبع والنشر، ١٩٣٨م.

[٢٣] ماركو بولو. رحلات *ماركو بولو*. ترجمها إلى الإنجليزية وليم مارسون، ترجمها إلى العربية عبدالعزيز جاويد. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧م.

[٢٤] المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين. *مروج الذهب ومعادن الجوهر*. جـ١. بيروت: دار الأندلس، ١٩٦٥م.

[٢٥] أردشير. *عهد أردشير*. تحقيق إحسان عباس. بيروت: دار صادر، ١٩٦٧م.

[٢٦] تنسر. *كتاب تنسر*. ترجمة يحيى الخشاب. القاهرة: جماعة الأزهر للنشر والتأليف، د.ت.

[٢٧] البيهقي، أبو بكر أحمد بن حسين. *دلائل النبوءة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة*. جـ١. تحقيق أحمد صقر. القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٩٧٠م.

[٢٨] Hartman, Sven S. *Parsism, the Religion of Zoroaster*. Leiden, 1980.

[٢٩] رابطة العالم الإسلامي. *لماذا أسلمنا*. مكة: مؤسسة مكة للطباعة، د.ت.

[٣٠] Sykes, Percy. *A History of Persia*. Vol. 1. London: Macmillian, 1958.

Mohammed in the Scriptures of the Magi Zoroastrians

Al Shafea Almahi Ahmed
Assistant Professor, Department of Islamic Studies,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims at presenting and analyzing the Magi Zoroastrians scriptures prophecies of Mohammed and is divided into logical divisions as follows: his name, qualities and state; time in which he will be sent; and his home place and the home of the final religion. This study has breached those three subjects analytically and has concluded that Mohammed was not ignored, but rather they knew him, his name and his quality, as well as when, where, and how he will be sent as a mercy to the Cosmos.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٨٣ ـ ٣١٢ (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعلاقتهما ببعض المتغيرات

محمد بن حسين الصائغ* ومحمود عطا محمود حسين**

** أستاذ مشارك وعميد كلية المعلمين بالرياض و** أستاذ مشارك، كلية المعلمين بالرياض،*
المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحاول هذه الدراسة التعرف على الأنماط القيادية التربوية الأكثر شيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية كما يدركها المدرسون العاملون معهم، وهل تتأثر هذه الأنماط القيادية الممارسة بخبرة المدير أو مؤهله العلمي. وتهدف أيضا إلى رصد درجة ولاء معلم المدرسة الابتدائية لعمله. وهل تتأثر درجة هذا الولاء بخبرة المعلم ومؤهله العلمي. وهل هناك علاقة بين ولاء المعلم لعمله وبين الأنماط القيادية التربوية.

لقد استخدم الباحثان لهذا الغرض استبانتين، تكشف الأولى عن الأنماط القيادية الشائعة لدى المديرين، وتكشف الثانية عن مدى ولاء المعلم لمهنة التدريس وارتباطه بها. وقد تم تطبيقهما على عينة عشوائية من المدرسين بلغت ١٧٧ مدرسًا سعوديًا ممن يعملون في المرحلة الابتدائية.

وقد أسفر البحث عن النتائج التالية:

١ ـ لقد تبين أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط شيوعًا وممارسة من قبل المديرين، يليه الأوتوقراطي ثم الترسلي.

٢ ـ ليس هناك فرق دال إحصائيًا في نوع القيادة التربوية الممارسة يُعزى إلى المؤهل العلمي للمدير بينما هناك فرق دال يُعزى إلى الخبرة.

٣ ـ أن هناك أثرًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل على ممارسة الأنماط القيادية، فقد اتضح أن مجموعة الخبرة الطويلة مع المؤهل الجامعي أكثر استخداما للنمط الديمقراطي.

٤ ـ لقد تبين أن ولاء المعلمين لمهنة التدريس يميل نحو الاتجاه الموجب.

٥ ـ ليس هناك فروق دالة إحصائيًا في درجة ولاء المدرسين لمهنة التدريس يُعزى إلى خبرة المدرس أو مؤهله.

٦ ـ هناك ارتباط دال إحصائيًّا بين درجة الولاء لمهنة التدريس ونمط القيادة التربوية. فقد اتضح أن النمط الديمقراطي يرتبط إيجابيًّا مع درجة الولاء في حين يرتبط سلبًا مع النمط الأوتوقراطي والترسلي.

مقدمة

تتجه الدراسات النفسية والتربوية الحديثة في مجال التعلم إلى استجلاء المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية، حيث ركزت بعض هذه الدراسات على المناهج وطرق التدريس، وركز البعض الأخر على عناصر العملية التعليمية كالمعلم والمدير والمناخ الاجتماعي المدرسي. في حين خصت التلميذ بحوث كثيرة تكشف سماته وقدراته ونموه الاجتماعي والنفسي.

ومن المتغيرات التي لاقت اهتمامًا بالغًا في الدول الغربية دراسة أنماط القيادة التربوية لمديري المدارس وتأثيرها على سلوكيات المدرسين وأدائهم، وعلى تحصيل التلاميذ وشخصياتهم، وعلى المناخ الاجتماعي المدرسي المناسب الذي يوفر للتلاميذ والمدرسين نوعًا من الراحة النفسية مما يمكنهم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. فقد دلت الدراسات أن الإدارة المدرسية الفاعلة والمتفاعلة والمحيط الإيجابي داخل المدرسة من أهم مقومات نجاح العملية التعليمية[١].

لقد تحدث الباحثون عن اختلاف المديرين في الأساليب القيادية التربوية التي يتبعونها، فهناك القيادة الديمقراطية التي تحرص على العلاقات الإنسانية السليمة ومشاركة العاملين في اتخاذ القرار، وتسعى إلى تهيئة المناخ المدرسي لحفز العاملين لبذل أقصى جهودهم لتحقيق الأهداف المنشودة. وهناك القيادة الأوتوقراطية التي تهتم كثيرًا بإنجاز العمل، والاستبداد بالرأي والمركزية في اتخاذ القرارات، واتباع أساليب توجيه الأعمال بواسطة الأوامر. وهناك القيادة الترسلية التي تحرص على إعطاء العاملين قدرًا من الحرية في ممارسة أعمالهم وتترك جميع المسؤوليات للمرؤوسين [٢، ص١٠٥]، ولاشك أن الأسلوب الذي يتعامل به المدير مع العاملين من مدرسين وإداريين وأن الأسلوب الذي ينظم به

العمـل ويوزع بمقتضاه الأدوار. واتخاذ القرارات يلعب دورًا رئيسًا في العائد التربوي ممثلاً في الرضا الوظيفي للمعلم وارتفاع درجة إخلاصه وحبه لمهنته، وفي تحصيل التلاميذ.

لقد كشفت الدراسات المختلفة تأثير الأنماط القيادية المتبعة على العلاقات الاجتماعية والروح المعنوية للعاملين معه. فقد اتضح أن الممارسات الديمقراطية تشيع جوًّا من الثقة والشعور بالأمن بين العاملين. وأن القيادة الأوتوقراطية تؤدي إلى انعدام الثقة بين المديرين والمعلمين وتزيد من مشاعر القلق والإحباط لديهم [٢، ص١٠٨]. وأوضحت دراسة دواني وديراني أن هناك علاقة بين نمط القيادة وشعور المعلمين والمعلمات بالأمن النفسي[٣]. وقد كشفت دراسات أخرى أن هناك علاقة بين العلاقات الشخصية للمعلمين واتجاهاتهم نحو الطلاب وبين نمط القيادة التربوية المدرسية[٤]. وقد أبرزت دراسة شيرمان أن العلاقات تتدعم وتتقوى كلما أتيحت للمعلمين فرص المشاركة مع الإدارة في وضع الأهداف واتخاذ القرارات.

وفي اتجـاه آخر أبرزت بعض الدراسات أن أسلوب المدير القيادي له علاقة تنبئية بتحصيل التـلاميذ، وأوضحت أن المـدير الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية في عمله يؤثر بطريقة غير مباشرة إيجابيًا على تحصيل التلاميذ؛ أما المدير الذي يهتم بالعمل فقط، فيؤثر سلبًا على تلاميذه. وقد علل ثيودوري ذلك بأن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية يوفر نوعًا من الراحة النفسية للمدرسين، ومن ثم ترتفع روحهم المعنوية ويزيد رضاهم ويترتب على ذلك زيادة في تحصيل التلاميذ [٥].

وأبرزت دراسة أخرى في ولاية نيوجرسي بأمريكا على طلاب في ثماني مدارس ابتدائية الأثـر الإيجـابي للنمط القيادي الـذي يستخدمه المديرون في تلك المدارس [٦]، كما أن للمحيط المدرسي الإيجابي أثرًا فاعلاً على التحصيل الدراسي للتلاميذ، فالمدير الذي يولي اهتـمامًا كبيرًا للعلاقات الإنسانية بين المعلمين والطلاب يؤدي اهتمامه هذا إلى مزيد من النجاح الأكاديمي [٧].

وقد أشار عدد من البحوث أن كفاءة المعلم وإنتاجيته، وأن رضاه الوظيفي ودرجة ولائه وإخلاصه لمهنته تتأثر بالقيادة التربوية. فقد أظهرت بعض الدراسات أن ولاء المعلمين الذين يعملون مع مدير متسلط أقل من ولاء المعلمين الذين يعملون مع مدير ديمقراطي [٨؛ ٩]، وأن هناك ارتباطًا بين رضا المعلمين عن مهنتهم والقيادة الديمقراطية [١٠]، وأن

درجة إخلاص المعلم لمهنته يزيد في ظل القيادة الديمقراطية في حين تكون هذه العلاقة سالبة مع النمطين الدكتاتوري والترسلي [١١]. كما وجد أن هناك ارتباطًا بين النمط القيادي للمدير والاتجاه الإيجابي نحو المهنة، فالمدير الديمقراطي الذي يزاول التدريس بالإضافة إلى عمله مديرًا لمدرسة تكون مدرسته أكثر نشاطًا وحيوية وتعاونًا، ويكون المعلمون ذوي اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم [٩].

أما عن أنماط القيادة التربوية الأكثر شيوعًا في معظم المدارس، فقد أوضحت معظم الدراسات أنه ليس هناك نمطًا سائدًا خالصًا، وأنما هناك نمطًا أكثر شيوعًا مع ممارسات أخرى من الأنماط الأخرى تفرضها ظروف معينة. ولكن يمكن القول إن النمط الديمقراطي أكثر شيوعًا في المدارس المتوسطة يليه النمط الأوتوقراطي ثم الترسلي، كما بينته دراسات الصياد وحسان [٢]، والعرادي [١١]، والأحمد [١٢]، والهدهود والجبر [١٣]. ويرى الأحمد [١٢] أنه، وعلى الرغم من أن النمط الديمقراطي قد حظي بالأولوية والقبول، إلا أنه لا يطبق التطبيق المناسب.

ومن المتغيرات الأخرى التي لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين النفسيين والتربويين ولاء المعلم لمهنته وإخلاصه لها وحبه إياها، حيث يشكل المعلمون مصدرًا من أهم مصادر المدخلات التربوية في أي نظام تعليمي، لما لهم من أهمية كبيرة في تحصيل التلاميذ وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي الذي يساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

لقد أكدت الدراسات أن ولاء المعلم لمهنته وإخلاصه لها يؤثر في إنجاز الكثير من الأهداف المعرفية والسلوكية المنشوَدة. كما تحدثت هذه الدراسات أن هذا الولاء يتأثر بخبرة المعلم ومؤهله الدراسي. فقد أشارت دراسة إيفانز أن ولاء المعلم لمهنته يرتبط بمستوى تعليمه وخبرته [١٤، ص٩]، كما أكدت دراسة الفرحان أن ولاء المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر من ذوي الخبرة القصيرة [١٥]، إلا أن هناك دراسات أخرى أوضحت أنه لا فرق في درجة ولاء المعلمين الذين تزيد خبرتهم على ثلاث سنوات والذين تقل خبرتهم عن ذلك [٨، ص٤١]. قد تأكد هذا الاتجاه في بحوث البابطين [١٦]، والعرادي [١١]، والعلي [٤]، حيث أشارت في مجموعها أنه لا علاقة بين خبرة المعلم وولائه لمهنته ورضاه الوظيفي عنها.

أما عن ارتباط الولاء بالمؤهل الدراسي ، فلم تكشف الدراسات عن وجود علاقة دالة بين الولاء والارتباط بالمهنة والمؤهل الدراسي ، حيث أوضحت دراسة البابطين أنه لا أثر لنوع المؤهل (تربوي أو غير تربوي) على درجة الرضا الوظيفي . كما أشارت دراسة الفرحان أنه لا فروق في درجة الولاء للمهنة تُعزى إلى الاختلاف في المؤهل العلمي [١٦ ، ص٢١٤ ؛ ١٥ ، ص٤٥] .

إن نظرة فاحصة على الدراسات السابقة تشير بشكل واضح إلى أهمية الأنماط القيادية التربوية في تحصيل التلاميذ ، ورفع كفاءة المعلمين وإنتاجيتهم وزيادة ولائهم لمهنة التدريس ، كما تؤثر بشكل واضح على المناخ الاجتماعي السائد داخل المدرسة والعلاقات الاجتماعية التي تربط بين الإدارة والمدرسين والطلاب . كما أوضحت هذه الدراسات أن رضا المعلمين عن مهنة التدريس وولائهم لها له أثر كبير على مجمل العملية التربوية .

ورغم الاعتراف المتزايد في الدول الغربية بأهمية دراسة أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس ، وولاء المعلمين لمهنة التدريس ، إلا أن هذه الدراسات لم تلق الاهتمام الكافي في البلاد العربية ، على الرغم من الحاجة الملحة المتزايدة إليها نتيجة الرغبة في إقامة سياسات تربوية وبرامج الإصلاح التربوي على أسس سليمة في بلادنا العربية . ومن هنا كانت الحاجة إلى دراسات مكثفة في هذا الاتجاه بهدف توفير الكفاءات الإدارية والتعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية والمسلكية المنشودة .

ولا شك أن هذا دفع الباحثين إلى تبين الأنماط القيادية التربوية الأكثر استخدامًا عند مديري المدرسة الابتدائية في البيئة المحلية ، وكذلك دراسة مدى ولاء المعلم لمهنته ، وما علاقة ذلك ببعض المتغيرات . ومن هنا يمكن أن تنبثق مشكلة الدراسة الحالية .

مشكلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن الأسئلة التالية :

١ ـ ما هي الأنماط القيادية التربوية الأكثر شيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية كما يدركها المدرسون العاملون معهم؟

٢ ـ وهل تختلف هذه الأنماط باختلاف الخبرة في مجال الإدارة المدرسية بحيث نستطيع القول بأن الأكثر خبرة أكثر ميلًا إلى استخدام نمط دون آخر؟

٣ ـ وما هي علاقة هذه الأنماط التربوية بالدرجة العلمية التي حصل عليها المدير حيث يفترض أن الحاصلين على درجات علمية أكثر ميلاً إلى استخدام أنماط معينة؟

٤ ـ ما مدى ولاء المعلم لعمله كما يتضح من خلال تقرير ذاتي يتمثل في عدد الاستجابات التي تمثل مواقف الولاء للمهنة كما تقيسها الاستبانة المستخدمة ؟

٥ ـ وهل يتأثر هذا الولاء ارتفاعًا وانخفاضًا بأنماط القيادة لدى مديري المدارس؟

٦ ـ وما علاقة هذا الولاء بالخبرة؟ على افتراض أن الخبرة في مجال التدريس قد تكسب الفرد اتجاهات ودية نحو هذه االمهنة، وما علاقة هذا الولاء بالدرجة العلمية للمدرس؟

أهمية البحث

إذا أردنا أن نحسن نظامنا التربوي علينا أن ندرس جميع العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، وتبرز ضمن هذه العوامل الكفاءة الإدارية للمدير واتجاهات المعلمين وولائهم لمهنة التدريس. ومن هنا نجد أن:

١ ـ الكشف عن الأنماط القيادية التربوية السائدة عند مديري المدارس في المرحلة الابتدائية، وكذلك الكشف عن مدى ولاء المعلم لمهنته وارتباطه بها وعلاقتهما ببعض المتغيرات يحقق هدفًا معرفيًا علميًا.

٢ ـ ستكون نتائج هذه الدراسة مؤشرات مهمة تساعدنا على تقويم ما هو حاصل ومن ثم السعي إلى تقويمه من خلال التعرف على مواطن الضعف والخلل في أداء الإدارة والمعلمين.

٣ ـ تساعد نتائج هذا البحث في معرفة ما إذا كانت هناك حاجة إلى تخطيط برامج للتدريب الإداري لرفع الكفاءة الإدارية للمديرين أم لا، وتحديد توجهات هذه البرامج، وينطبق ذلك على المدرسين أيضا. هذا من شأنه مساعدة واضعي السياسات التعليمية وقادة التعليم على تبني استراتيجيات من شأنها رفع كفاءة المديرين والمعلمين وفعاليتهم.

٤ ـ وتأتي أهمية هذا البحث في أنه أجري على معلمي المرحلة الابتدائية ومديريها، في الوقت الذي ركزت فيه بعض البحوث في البيئة المحلية على المرحلة المتوسطة. فهو استجابة لتساؤلات مفادها «هل العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء للمهنة وبين الأنماط القيادية في المرحلة الابتدائية سوف تكون مماثلة لتلك النتائج على المرحلة المتوسطة والثانوية؟»

فروض البحث

في ضوء أسئلة البحث يمكن صياغة الفروض التالية :

١ ـ أن النمط القيادي التربوي الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية شيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض .

٢ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين ذوي الخبرة الطويلة وبين الخبرة القصيرة في أنماط القيادة الممارسة .

٣ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط القيادة التربوية الممارسة بين المديرين الحاصلين على درجات جامعية وأولئك الحاصلين على ما دون ذلك .

٤ ـ تميل درجات ولاء المعلمين لمهنة التدريس نحو الاتجاه الموجب .

٥ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ولاء المعلمين لعملهم بين المدرسين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة وبين الخبرة القصيرة .

٦ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ولاء المعلمين لعملهم بين المدرسين الحاصلين على درجات جامعية وأولئك الحاصلين على ما دون ذلك .

٧ ـ هناك ارتباط دال إحصائيًا بين درجات ولاء المعلمين لعملهم والأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية .

مفاهيم البحث

الأنماط القيادية

وهي مجموع الأساليب والممارسات التي يستخدمها مدير المدرسة في إدارته لمدرسته من جميع الجوانب الإدارية والتربوية والتعليمية . وقد كشف البحث في مجال القيادة التربوية عن تحديدات مختلفة لأنماط القيادة ، وهي في هذا البحث النمط الديمقراطي والأوتوقراطي والترسلي .

القيادة الديمقراطية

وهي تلك الممارسات التي ينفذها المدير في مدرسته وتمتاز بخصائص ، منها اعتمادها على اللامركزية ، والتعاون مع الآخرين ومشاركتهم في صنع القرار وتنفيذه . كما تهتم هذه

القيادة بالعلاقات الإنسانية بين العاملين، وإثارة روح التعاون والتفاني، والقائد الديمقراطي لا ينفرد عادة بأي قرار بل يطلب إسهام الآخرين فيه، ويفوض بعض سلطاته لمرؤوسيه [١٧].

والقيادة الديمقراطية في هذا البحث تتمثل في مجموع الدرجات التي يحصل عليها المدير في بنود الممارسات الديمقراطية التي حددتها الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

القيادة الأوتوقراطية

وهي الأساليب التسلطية التي يتبعها المدير في قيادة مدرسته وتتمثل في تركيز السلطة في يده، والتقيد بالتعليمات حرفيًّا وسير العمل سيرًا روتينيًّا. ويتبع هذا النمط طريقة توجيه الأعمال بواسطة الأوامر والتدخل في تفاصيل أعمال الأفراد، ولا يهتم بآراء المرؤوسين، وينصب الاهتمام في هذا النمط على إنجاز العمل ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية [١٧].

وتعرف القيادة الأوتوقراطية إجرائيًّا في هذا البحث بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المدير في بنود الممارسات الأوتوقراطية التي حددتها الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

القيادة الترسلية

وهي تلك القيادة التي تتصف بالتساهل حيث يعطي القائد مرؤوسيه حرية كبيرة في ممارسة أعمالهم والانفراد في حل المشكلات التي تواجههم والسلبية في مواجهة المشكلات والتهرب من تحمل المسؤولية ومتابعة المرؤوسين.

وتعرف القيادة الترسلية إجرائيًّا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المدير في بنود الممارسات الترسلية التي حددتها الاستبانة المستخدمة.

الــــــولاء

وهو مستوى الانتماء الذي يشعر به المعلم نحو مهنة التربية والتعليم، والذي يُعبر عنه بمدى حرصه على الاستمرار في هذه المهنة وارتباطه بها ومدى اهتمامه بتنمية مهاراته ومعارفه، ومدى شعوره بالرضا والارتياح والتزامه بالقواعد الأخلاقية والمهنية في عمله.

وتعرف إجرائيًا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم على مجموعة من البنود التي تمثل استبانة الولاء المستخدمة في هذه الدراسة كما تتبدى في التقرير الذاتي الكمي .

الخـــبرة

ويقصد بها الممارسة العملية للمهنة، ويعبر عنها بعدد السنوات التي قضاها المدير في مجال الإدارة المدرسية والمعلم في مجال التدريس .

المؤهل الدراسي

وهي الـدرجة العلمية التي يحملها المدير أو المعلم أثناء إجراء هذه الدراسة والتي تتراوح بين شهادة معهد المعلمين والدرجة الجامعية فما فوق .

الإجراءات المنهجية للبحث

أدوات البحث

أولا : استبانة الأنماط القيادية التربوية

لقـد استخـدم الباحثان أداة لقياس أنماط القيادة لدى مديري المدارس من إعداد باقـازي عام ١٤٠٤هـ، حيث تتكـون هذه الاستبـانـة من ٣٦ بنـدًا تمثل أنماط القيادة الـديمقراطية والأوتوقراطية والترسلية بواقع ١٢ بندًا لكل نمط . ولقد قام معد الاستبانة بحساب معامل ثبات الاختبار بطريق الإعادة على عينة من المدرسين السعوديين، فكانت معاملات الثبات كما في جدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . معامل الثبات بطريق الإعادة.

نمط القيادة	معامل الثبات
الأوتوقراطي	٠,٨٧
الديمقراطي	٠,٨٥
الترسلي	٠,٤٧

أما عن صدق الاستبانة، فقد استخدم الباحث صدق المحكمين حيث تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس في جامعة أم القرى، حيث تم التأكد من صدق محتوى الاستبانة وقدرته على قياس الأبعاد المراد قياسها.

وفي دراسة أخرى قام كل من حسان والصياد بإعادة حساب تقديرات الثبات بطريق معامل ألفا لكرونباخ على عينة قوامها ٢٣٤ معلمًا من السعوديين، وقد أسفرت هذه الدراسة عن معاملات الثبات الموضحة في جدول رقم ٢. ومعاملات الثبات في البيئة المحلية تعتبر مُرضية عند دراسة الظواهر السلوكية في المجالين النفسي والتربوي.

جدول رقم ٢. تقديرات الثبات بطريق كرونباخ.

نمط القيادة	معامل الثبات
الأوتوقراطي	٠,٨٠
الديمقراطي	٠,٨٧
الترسلي	٠,٦٤
كامل الاستبانة	٠,٧٠

أما عن طريق تطبيق الاستبانة وتصحيحها، فتوجد أمام كل عبارة خمس إجابات هي: عالية جدًّا، عالية، محايدة، منخفضة، منخفضة جدًّا. ويطلب من المعلم أن يقرأ كل عبارة من عبارات الاستبانة والتي تمثل ممارسات ومواقف يمارسها المديرون. وعليه أن يحدد أن المدير يمارس هذا الموقف بدرجة عالية جدًّا أو عالية... إلخ. وعند تصحيح الاستبانة تُعطى الإجابة عالية جدًّا خمس نقاط، وعالية أربع نقاط، ومحايدة ثلاث نقاط، ومنخفضة نقطتين، ومنخفضة جدًّا واحدة. وتعتمد الاستبانة على تقويم ممارسات المديرين من قبل المعلمين الذين يعملون معهم.

ثانيا: استبانة ولاء المعلم لمهنة التدريس

لقد طور الفرحان ورفاقه هذه الأداة واستخدمها في دراسة «قياس مدى ارتباط المعلمين بمهنة التربية والتعليم وولائهم لها،» ثم قام بعد ذلك باحث آخر بدراسة

استطلاعية على هذه الأداء، أجرى بعدها عددًا من التعديلات على فقرات الاستبانة حتى أصبحت إحدى وأربعين فقرة. ثم قام بعد ذلك بدراسة ثبات الاستبانة عن طريق الإعادة فكان معامل الثبات ٠,٩١ . أما صدق الأداة، فقد عرض الباحث الاستبانة على لجنة من المحكمين بلغ عددهم أحد عشر محكمًا.

وفي البيئة المحلية قام الباحثان بدراسة الاستبانة، فقد تمت مناقشتها مع عدد من المحكمين تم حصر البنود التي تم الاتفاق عليها، حيث بلغت ٢٤ بندًا وذلك بعد حذف العبارات المتشابهة أو تلك التي ليس لها صلة بمفهوم الولاء.

أما عند ثبات الاستبانة فقد تم حسابه بطريق التقسيم النصفي حيث طبق على ٦٠ معلمًا، فكان معامل ثبات نصف الاختبار ٠,٧٣، وبعد التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات ٠,٨٥ .

أما عن تطبيق الاستبانة وتصحيحها، فتوجد أمام كل عبارة خمس استجابات تمثل مستويات أو درجات الولاء والارتباط بمهنة التدريس وهي: ضعيفة جدًّا، وضعيفة، ومتوسطة، وكبيرة، وكبيرة جدًّا. وعند تصحيح الاستبانة تعطى الإجابة كبيرة جدًّا خمس درجات، وكبيرة أربع درجات، ومتوسطة ثلاث درجات، وضعيفة درجتين، وضعيفة جدًّا درجة واحدة. وبهذا تدل الدرجات المرتفعة على الاستبانة على درجة عالية من الولاء والارتباط بالمهنة. أما الدرجات المنخفضة، فتدل على عدم الولاء والارتباط بالمهنة.

عينة البحث

لقد أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من المدرسين السعوديين الذين يعملون بالتدريس في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وقد روعي في هذه العينة تمثيل مختلف المناطق التعليمية بالمدينة. وطبقت عليهم استبانتان، حيث يقومون في الاستبانة الأولى بتحديد ممارسات المديرين الذين يعملون معهم وصولاً إلى معرفة النمط القيادي التربوي الذي يمارسه المدير في المدرسة من وجهة نظر المدرسين. وفي الاستبانة الثانية يقوم المعلمون بتقرير مدى انتمائهم وولائهم لمهنة التدريس. وقد بلغ عدد المدرسين الذين طبقت عليهم الاستبانة ١٩٦ مدرسًا وتم حذف ١٩ استبانة لعدم اكتمالها. وبذلك بلغ عدد أفراد العينة النهائية ١٧٧ معلمًا. ويبين جدول رقم ٣ خصائص العينة.

جدول رقم ٣. توزيع عينة المدرسين في ضوء الخبرة والمؤهل.

المتغير	الخبرة			المؤهل		
العينة	فوق ٦ سنوات	دون ٦ سنوات	لم يحدد	جامعي	دون	لم يحدد
العدد	٨٥	٥٩	٣٣	٥٣	٩١	٣٣
النسبة	٤٨,٣	٣٣,٣٣	١٨,٦٤	٢٩,٩٤	٥١,٤٢	١٨,٦٤

التحليل الإحصائي

في سبيل تحليل البيانات إحصائيًا للحصول على إجابات عن فروض البحث قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١ ـ استخدام التكرارات والنسب المئوية لتحديد أكثر الممارسات القيادية انتشارًا لدى مديري المدارس.

٢ ـ استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٣ ـ استخدام معامل ارتباط بيرسون.

٤ ـ استخدام تحليل التباين لتحديد أثر متغيرات الخبرة والمؤهل على درجة ولاء المدرسين لمهنتهم وعلى أنماط القيادة التربوية للمديرين، وكذلك تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق.

تحليل النتائج ومناقشتها

الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أن النمط القيادي التربوي الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية شيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض. وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخراج متوسط الممارسات الديمقراطية والأتوقراطية والترسلية التي يمارسها المديرون في إدارة المدارس الابتدائية. وقد اتضحت النتائج في جدول رقم٤.

جدول رقم ٤ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لأنماط القيادة التربوية الممارسة من قبل مديري المدارس الابتدائية .

نمط القيادة	حجم العينة	المتوسط	الانحرافات المعيارية
النمط الديمقراطي	١٧٧	٣٩,٤٨	١٠,٣٤
النمط الأوتوقراطي	١٧٧	٣٣,٢٨	٩,٢٧
النمط الترسلـــي	١٧٧	٢٩,٢٣	٧,٤١

يتبين من خلال مقارنة متوسطات الدرجات على الأنماط القيادية الكائنة التي يمارسها المديرون أن النمط الديمقراطي أكثر الأنماط وجودًا وممارسة، حيث بلغ متوسط الدرجات ٣٩,٤٨، يليه النمط الأوتوقراطي حيث بلغ متوسط الممارسات ٣٣,٢٨، ثم النمط الترسلي حيث بلغ متوسط الممارسات الترسلية ٢٩,٣٢ .

ولمعرفة دلالة الفروق بين الأنماط القيادية التربوية الممارسة، وفيما إذا كانت هذه الفروق جوهرية استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين، وقد اتضحت النتائج في جدول رقم٥ .

جدول رقم ٥ . دلالة الفروق في أنماط القيادة التربوية التي يمارسها مديرو المدارس الابتدائية باستخدام أسلوب تحليل التباين .

مصـــدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٩٣٥٥,٤١	٤٦٧٧,٧١	٥٦,٦٥	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	١٧٥	٤٣٦٠١,٤٩	٨٢,٥٨		

يتضح من جدول رقم ٥ أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في ممارسة أنماط القيادة التربوية، حيث بلغت قيمة «ف» ٥٦,٦٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠٠١، وهذا يدل بوضوح على وجود فروق بين أنماط القيادة الممارسة . وباستخدام اختبار «شيفيه» لتحديد

دلالة الفروق بين كل نمط قيادي والنمط الآخر تبين أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين نمط القيادة الديمقراطي والأوتوقراطي لصالح النمط الديمقراطي . وأن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين نمط القيادة الديمقراطي والترسلي لصالح الديمقراطي . وأن هناك فرقًا دالًا بين النمط الأوتوقراطي والترسلي لصالح الأوتوقراطي .

ويمكن تلخيص نتيجة الفرض الأول :

ـ أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط استخدامًا وشيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية، يليه النمط الأوتوقراطي ، ثم الترسلي ، كما قيس بالمتوسط وأسلوب تحليل التباين .

ـ أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين ممارسات هذه الأنماط كما بينت ذلك نتائج تحليل التباين واختبار شيفيه . ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حسان والصياد ، حيث أوضحا أن النمط الديمقراطي أكثر شيوعًا لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة ، ثم النمط الأوتوقراطي ، ثم النمط الترسلي . ورغم ذلك فإن المعلمين يريدون وجودًا أفضل للنمط الديمقراطي ، فقد بلغ متوسط الممارسات الديمقراطية الكائنة ٤٠,٧٩ درجة في مقابل ٥١,٩٧ درجة لما يجب أن يكون [٢ ، ص١٢٩] . كما توصلت العرادي إلى النتيجة نفسها ، حيث أوضحت أن النمط الأكثر شيوعًا في المرحلة المتوسطة هو النمط الديمقراطي يليه الديكتاتوري . أما النمط الترسلي ، فنادر الوجود [١١ ، ص٢١٣] . وفي المقابل أظهرت دراسة الهدهود والجبر [١٣ ، ص١١٦ ؛ ١٨] أن جميع النظار والناظرات يهتمون بالبعد الوظيفي كالاهتمام بالعمل والنظم والقوانين ، حيث يطغى هذا الاهتمام على الجوانب الإنسانية من عمل الإدارة في المراحل المتوسطة والثانوية . أما في المرحلة الابتدائية ، فإن ناظرات المدرسة أكثر اهتمامًا بالجانب الإنساني من النظار .

ولمعرفة أكثر الممارسات شيوعًا داخل كل نمط قيادي من وجهة نظر المعلمين الذين يعملون معهم قام الباحثان بحصر الممارسات الأوتوقراطية الشائعة التي يمارسها المديرون بدرجة عالية جدًا وعالية . وذلك باستخراج النسب المئوية على كل بند أو مفردة من مفردات النمط الأوتوقراطي الاثنى عشرة والتي تشكل فيه كل مفردة ممارسة وسلوكًا معينًا ، وتم ترتيب هذه الممارسات ترتيبًا تنازليًا حسب تكرارها . واعتمد حصر الممارسات الأكثر شيوعًا التي وقعت في الأرباعي الأعلى وهي :

١ ـ يحرص المدير على أن يسير العمل سيرًا روتينيًا وفق التعليمات ٨٢, ٧٥٪
٢ ـ يفرض المدير التعليمات والأنظمة على المعلمين ٤٥, ٦٦٪
٣ ـ يركز المدير السلطة في يده ٩٨, ٥٠٪

يلاحظ أن الممارسة التي شاع انتشارها بدرجة عالية جدًّا ونالت الترتيب الأول هي حرص المدير على تسيير إدارته بشكل روتيني. وقد أفاد ٨٢, ٧٥٪ من المعلمين أن المديرين يمارسونها بشكل كبير جدًّا، وقد تلى ذلك الممارسة التي تشير إلى أن المديرين يفرضون التعليمات على المعلمين دون محاولة جادة لإشراكهم في اتخاذها. وبعد ذلك أفاد ٥١٪ من المعلمين أن المديرين يركزون السلطة في أيديهم. وتشير الممارسة الثانية والثالثة إلى مركزية السلطة عند مديري المدارس الابتدائية.

أما عن الممارسات الفرعية داخل النمط الديمقراطي التي يشيع استخدامها بدرجة عالية عند المديرين فهي:

١ ـ يعمل المدير على سيادة روح التعاون في المدرسة ٧٥, ٧٢٪
٢ ـ يشارك المدير المعلمين في المناسبات المختلفة ١٣, ٧٠٪
٣ ـ يراعي المدير ظروف وقدرات المعلمين عند توزيعه للمسئوليات ٦٩, ٥٥٪

لقد أفاد ٧٥, ٧٢٪ من المعلمين أن مديري المدارس يعملون على سيادة روح التعاون في مدارسهم بدرجة عالية. وهذه الممارسة تشعر جميع أعضاء الهيئة التعليمية بأن العمل المدرسي متكامل لا يمكن تحقيقه إلا بالتعاون. ويلي ذلك مشاركة المديرين للمعلمين في المناسبات المختلفة، حيث أوضح ١٣, ٧٠٪ من المعلمين أن المديرين يمارسون ذلك بدرجة عالية. ومن الممارسات الديمقراطية الشائعة أن المديرين يراعون قدرات المعلمين عند توزيع المسؤوليات المدرسية عليهم. لقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة باقازي [١٩، ص١٤٨] التي أوضحت أن الممارسات الفرعية الثلاث السابقة في النمط الديمقراطي والنمط الأوتوقراطي هي واحدة واحتلت الترتيب نفسه من حيث شيوع ممارستها.

أما عن أهم الممارسات الفرعية داخل النمط الترسلي فقد اتضح أن أكثر الممارسات شيوعًا هي:

١ ـ ينقاد المدير لطلبات المعلمين ٢٦, ٣٢٪
٢ ـ ينفرد كل عضو بالمدرسة برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية ٠٦, ٣٠٪

٣ ـ يتميز المدير بالسلبية في حل المشكلات المدرسية ٢٥,٨٠٪

يتضح أن النسبة المئوية للممارسات الترسلية والشائعة منخفضة إذا ما قُورنت بنسب الممارسات الشائعة في النمطين السابقين. فقد أفاد ٣٢,٢٦٪ من المعلمين أن المديرين ينقادون لطلبات المعلمين، ويلي ذلك انفراد أعضاء هيئة التدريس بمعالجة المشكلات التربوية في ضوء آرائهم الشخصية، ثم تميز المدير بالسلبية في حل المشكلات المدرسية، حيث أوضح ٢٥,٨٪ من المعلمين أن المديرين يمارسون ذلك.

الفرض الثاني

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة القصيرة في أنماط القيادة التربوية الممارسة.

الفرض الثالث

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين الحاصلين على درجات جامعية وأولئك الحاصلين على ما دون ذلك في أنماط القيادة التربوية الممارسة.

للتعرف على أثر متغيرات خبرة المدير ومؤهله باعتبارها متغيرات مستقلة على ممارسة أنماط القيادة التربوية كمتغيرات تابعة، فقد استخرج الباحثان المتوسطات والانحرافات المعيارية ثم تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث وهي ذوي الخبرة الطويلة والخبرة القصيرة، والجامعيين ومن هم دون ذلك على متغيرات الأنماط القيادية. ويبين جدول رقم٦ المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث، ويبين جدول رقم٧ تحليل التباين الأحادي.

يظهر من جدول رقم ٧ بالنسبة إلى متغير الخبرة أن هناك فروقًا في الممارسات الديمقراطية بين ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة القصيرة، حيث بلغت قيمة «ف» ٤,٨٠ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٣. وباستخدام اختبار شيفيه لمعرفة أي المجموعتين أكثر استخدامًا للديمقراطية تبين أن المجموعتين مختلفتان في الممارسات الديمقراطية، وأن مجموعة الخبرة الطويلة أكثر استخدامًا للممارسات الديمقراطية من الخبرة القصيرة.

جدول رقم ٦ . متوسطات درجات المديرين على أنماط القيادة الثلاثة تبعًا للخبرة والمؤهل .

المتغيرات التابعة المتغيرات المستقلة	حجم العينة	متوسط النمط الديمقراطي	النمط الأوتوقراطي	النمط الترسلي
خبرة المدير				
١ ـ فوق ٦ سنوات	٩٨	٤٠,٤٢	٣٢,١٧	٢٩,١٥
٢ ـ دون ٦ سنوات	٤٩	٣٦,٣٩	٣٦,٢٥	٣١,٤٥
مؤهل المدير				
١ ـ جامعي	٣٦	٣٨,٩٢	٣٥,٠٣	٣١,٠٣
٢ ـ دون ذلك	١١١	٣٩,١٣	٣٣,٠٥	٢٩,٥٦

جدول رقم ٧ . تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الممارسات الديمقراطية لمديري المدارس الابتدائية تبعًا لمتغيرات الخبرة والمؤهل .

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الخبرة	١	٥٣٠,٦٩	٤,٨٠	٠,٠٣
المؤهل	١	٦٣,٦٠	٠,٥٨	٠,٤٤
الخبرة × المؤهل		٤٠٩,٧٤	٣,٧١	٠,٠٥

وتشير هذه النتيجة إلى أن للخبرة دورًا في ممارسة النمط القيادي التربوي الديمقراطي وأن ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخدامًا لهذا النمط . وقد يكون ذلك منطقيًّا لأن ذوي الخبرة القصيرة يكونون أقل ألفة بالمواقف التربوية المختلفة وأقل قدرة على التفاعل مع المتغيرات التعليمية ، وأقل خبرة في مواجهة المشكلات ، مما قد يدفع المديرين إلى ممارسة سلوكيات أوتوقراطية كالاعتراض وإصدار الأوامر والتعليمات ، ومن ثم البعد عن الأسلوب الديمقراطي في قيادة المدرسة .

وقد وجد برسكوت Prescott وآخرون أن من لديهم خبرة قليلة في الممارسة التعليمية يميلون إلى استخدام الاعتراض والضبط أكثر من التوجيه غير المباشر ، على عكس من لديهم خبرة طويلة فهم يهتمون قليلاً بالضبط وتركيز السلطة في أيديهم ويهتمون بالمشاعر والعلاقات الدافئة[٢٠ ، ص٩٦] .

أما بالنسبة لمتغير المؤهل، فقد بينت النتائج في جدول رقم٦ وجدول رقم٧ أن متوسط الممارسات الديمقراطية للمديرين الجامعيين ٩٢ و٣٨ وغير الجامعيين ١٣ و٣٩، وأن الفرق بين المجموعتين غير دال إذ بلغت قيمة ف ٠,٥٨، وهذا يعني أن المؤهل لا أثر له على ممارسة النمط الديمقراطي.

أما بالنسبة لتفاعل متغيرات الخبرة مع المؤهل فقد اتضح أن لها أثرًا على ممارسة النمط الديمقراطي إذ بلغت قيمة ف ٣,٧١ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ . ولدى تحليل متوسطات الدرجات على النمط الديمقراطي للتفاعل بين الخبرة والمؤهل اتضحت النتائج الموضحة في جدول رقم٨.

جدول رقم ٨. متوسط درجات المديرين على النمط الديمقراطي تبعًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل.

تفاعل الخبرة مع المؤهل	العدد	متوسط درجات المجموعات على النمط الديمقراطي
خبرة ٦ سنوات × مؤهل جامعي	١٣	٤٥,٦٢
خبرة ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٨٥	٣٩,٦٢
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل جامعي	٢٣	٣٥,١٣
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٢٦	٣٧,٥٠

يوحي جدول رقم ٨ أن ذوي الخبرة فوق ست سنوات ولديهم المؤهل الجامعي أكثر ممارسة للديمقراطية. ويلي ذلك الخبرة الطويلة مع المؤهل دون الجامعي. وهذا يعزز النتيجة السابقة بأن متغير الخبرة أقوى وله أثر أكثر على ممارسة الديمقراطية، سواء أكان المؤهل جامعيًا أو غير جامعي.

أما بالنسبة لأثر كل من الخبرة والمؤهل على الممارسات الأوتوقراطية التي يتبعها مديرو المدارس الابتدائية، فقد بينت نتائج تحليل التباين الأحادي ما هو موضح في جدول رقم٩.

يتضح من جدول رقم ٩ بالنسبة للخبرة أن هناك فرقًا في الممارسات الأوتوقراطية يُعزى إلى الخبرة. فقد بلغت قيمة ف ٦,٤٥ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وباستخدام

جدول رقم ٩. تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الممارسات الأوتوقراطية لمديري المدارس الابتدائية تبعًا لمتغيري الخبرة والمؤهل.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الخبرة	١	٥٤١,٥٠	٦,٤٥	٠,٠١
المؤهل	١	٣,٥٤	٠,٠٤	٠,٨٣
تفاعل الخبرة × المؤهل	١	٤٩٠,٧٧	٥,٨٤	٠,٠١

اختبار شيفيه لتحديد أي المجموعتين أكثر استخدامًا للأوتوقراطية اتضح أن المجموعتين مختلفتان وغير متجانستين وأن المجموعة ذات الخبرة القصيرة أكثر استخدامًا وممارسة للنمط الأوتوقراطي.

أما بالنسبة لمتغير المؤهل، فقد تبين من تحليل التباين أن قيمة ف ٠,٠٤ وأنها غير دالة إحصائيًّا، مما يشير إلى أن المؤهل لا أثر له على استخدام النمط الأوتوقراطي.

أما عن تفاعل متغير الخبرة مع المؤهل فقد اتضح أن قيمة ف بلغت ٥,٨٤ وأنها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن هناك أثرًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل على ممارسة النمط الأوتوقراطي. ولدى تحليل متوسطات الدرجات للتفاعل بين الخبرة والمؤهل على متغير الأوتوقراطية اتضحت النتائج الموضحة في جدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠. متوسط درجات المديرين على النمط الأوتوقراطي تبعًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل.

تفاعل الخبرة مع المؤهل	العدد	متوسط درجات المجموعات على النمط الأوتوقراطي
خبرة ٦ سنوات × مؤهل جامعي	١٣	٢٨,٣٨
خبرة ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٨٥	٣٢,٧٥
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل جامعي	٢٣	٣٨,٧٨
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٢٦	٣٤,٠٠

يوحي جدول رقم ١٠ أن ذوي الخبرة القصيرة ولديهم مؤهل جامعي أكثر استخدامًا للأوتوقراطية يلي ذلك الخبرة القصيرة مع المؤهل دون الجامعي. ويفهم من هذا أن للخبرة

دورًا أكبر على ممارسة النمط الأوتوقراطي وأنه كلما نقصت الخبرة زادت الأوتوقراطية، سواء أكان المدير جامعيًا أو غير جامعي.

وللتحقق من أثر الخبرة والمؤهل كمتغيرات مستقلة على الممارسات الترسلية التي يتبعها مديرو المدارس الابتدائية، فقد بينت نتائج تحليل التباين الأحادي كما في جدول رقم ١١.

جدول رقم ١١. تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الممارسات الترسلية لمديري المدارس الابتدائية تبعًا لمستوى الخبرة والمؤهل.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الخبرة	١	١٧٢,١٩	٣,٠٧	٠,٠٨
المؤهل	١	٩,١٨	٠,١٦	٠,٦٨
تفاعل الخبرة × المؤهل	١	٦١,٨٦	١,١٠	٠,٢٩

يتضح من جدول رقم ١١ أنه لا يوجد فروق بين ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة القصيرة في الممارسات الترسلية، حيث بلغت قيمة «ف» ٣,٠٧ وهي غير دالة. كما أنه لا يوجد أثر لمؤهل المدير في الممارسات الترسلية، حيث بلغت قيمة «ف» ٠,١٦ وهي غير دالة. كما أنه لا يوجد أثر لتفاعل الخبرة مع المؤهل على الممارسات الترسلية.

الفرض الرابع

تميل درجات ولاء المعلمين لمهنة التدريس نحو الاتجاه الموجب. إن المدى النظري المتطرف في الاتجاه الموجب والسالب لدرجات الولاء نحو مهنة التدريس في ضوء الاستبانة المستخدمة تتراوح ما بين ٢٦ و١٣٠ درجة. وأن درجة الحياد، أي حياد الولاء ممثلاً في الدرجة التي تشير إلى الولاء المتوسط هي ٧٨ درجة. وقد أوضح كريش وكروتشفيلد Crutchfield وCrech أن درجة الحياد (أي الدرجة الوسطى بين الاتجاه الموجب والاتجاه السالب) أساسية في تحديد الاتجاه. فإذا زادت درجة الاتجاه على نقطة الحياد كان ذلك دليلاً على اتجاه موجب في حالة ما إذا كانت الدرجة العالية تشير إلى الاتجاه الإيجابي. أما إذا كانت درجة الاتجاه أقل من درجة الحياد فإن ذلك يشير إلى الاتجاه السلبي[٢١، ص١٢٣].

وفي ضوء ذلك أظهرت نتائج البحث بعد استخراج المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعلمين على استبانة الولاء أن درجات الولاء عند المعلمين لمهنة التدريس تراوحت بين ٤٧ و١٢١ بمتوسط قدره **٩٦,٩٢** وانحراف معياري **١٠,٤** . لذلك ووفقًا لدرجة الحياد «٧٨» يمكن القول إن متوسط درجات الولاء عند المعلمين بلغت **٩٦,٩٢** قد تجاوزت نقطة الحياد بالاتجاه الموجب بحوالي **١٩** درجة مما يدل على أن ولاء المعلمين نحو مهنة التدريس يميل إلى الاتجاه الموجب.

وإذا دققنا النظر في النسبة المئوية لتكرارات أبعاد الولاء لوجدنا أن :

- نسبة الذين أبدوا ولاءً ضعيفًا جدًّا بلغت **٠,٠**٪ .
- نسبة الذين أبدوا ولاءً ضعيفًا بلغت **٠,٦**٪ .
- نسبة الذين أبدوا ولاءً متوسطًا بلغت **٤,٥**٪ .
- نسبة الذين أبدوا ولاءً كبيرًا بلغت **٧٤**٪ .
- نسبة الذين أبدوا ولاءً كبيرًا جدًّا بلغت **٢٠,٩**٪ .

وهذه النتيجة تشير إلى الاتجاه الموجب لولاء المعلمين نحو مهنة التدريس ، وبذلك تحقق الفرض الرابع .

الفرض الخامس

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ولاء المعلمين لعملهم بين المدرسين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة وذوي الخبرة القصيرة .

الفرض السادس

هناك فروق ذات دالة إحصائية في درجة ولاء المعلمين لعملهم بين المدرسين الحاصلين على درجات علمية جامعية وأولئك الحاصلين على ما دون ذلك .

ولمعرفة الآثار التي تُعزى إلى متغيري خبرة المدرس ومؤهله كمتغيرين مستقلين على ولائه لعمله كمتغير تابع ، فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات البحث ـ مجموعة المدرسين ذوي الخبرة الطويلة ومجموعة ذوي الخبرة القصيرة ، ثم مجموعة المدرسين المؤهلين جامعيًا وأولئك الذين هم دون ذلك ـ كما تم استخدام تحليل

التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين هذه المجموعات كما يتضح في جدول رقم١٢ وجدول رقم١٣.

جدول رقم ١٢. متوسطات درجات المدرسين على استبانة الولاء لمهنة التدريس تبعًا للخبرة والمؤهل.

المتغير التابع المتغيرات المستقلة	حجم العينة	متوسط درجات الـــولاء
الخـــبرة:		
فوق ٦ سنوات	٨٥	٩٧,٦٦
دون ٦ سنوات	٥٩	٩٥,٣١
المؤهـــل:		
جامعـــي	٥٣	٩٧,٢١
دون ذلك	٩١	٩٦,٤٠

جدول رقم ١٣. تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات لدرجات الولاء لمهنة التدريس تبعًا لمتغيرات الخبرة والمؤهل.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الخـــبرة	١	١٩٢,٩٤	١,٦٦	٠,١٩
المؤهـــل	١	١٢٠,٢٤	١,٠٣	٠,٣١
تفاعل الخبرة × المؤهل	١	١٩٢,٢٣	١,٦٥	٠,٢٠

يتضح من جدول رقم ١٣ أن خبرة المدرس لا تؤثر على درجة ولائه لعمله، حيث بلغت قيمة ف ١,٦٦ وهي غير دالة. وعليه ليست هناك فروق دالة إحصائيًا بين المدرسين ذوي الخبرة الطويلة والخبرة القصيرة. وهذه النتيجة تنفي الفرض الخامس وتتعارض معه، وهي مخالفة لما هو متوقع. ورغم ذلك فهي تتفق مع عدد من البحوث، ففي دراسة مساد[٨] في الأردن تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ٠,٠٥ بين

متوسطات درجات ولاء المعلمين الذين تزيد خبرتهم على ثلاث سنوات والذين تقل عن ثلاث سنوات. وتتفق مع دراسة العرادي[١١] في الرياض التي أظهرت أنه لا علاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمات المرحلة المتوسطة وبين متغير الخبرة. كما بينت دراسة حسان والصياد[٢] في مكة المكرمة أن معامل الارتباط بين متغير الخبرة والرضا الوظيفي غير دال إحصائيًا.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة أسكاري Ascare حيث دلت على أن الخبرة في التعليم لها أثر على درجة ولاء المعلم للمهنة، كما تتعارض مع دراسة الفرحان وزملائه التي توصلت إلى ازدياد درجة الولاء مع ازدياد سنوات الخدمة[١٥].

أما بالنسبة لمتغير المؤهل فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن مؤهل المدرس لا يؤثر على درجة ولائه لعمله، حيث بلغت قيمة ف ١,٠٣ وهي غير دالة. وعليه ليست هناك فروق دالة إحصائيًا بين درجات المدرسين الجامعيين وغير الجامعيين على استبانة الولاء لمهنة التدريس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البابطين التي أشارت إلى أنه لا يوجد تأثير للمؤهل على مستوى الرضا الوظيفي للمعلم[١٦].

أما عن تفاعل متغيري الخبرة مع المؤهل فقد اتضح أيضًا أنه ليس هناك أثر لهذا التفاعل على درجة ولاء المدرس لمهنة التدريس كما يتضح من جدول رقم١٣، ولكن نظرة فاحصة على متوسطات درجات الولاء تبعًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل الموضحة في جدول رقم١٤ توحي أن الخبرة الطويلة فوق ست سنوات مع المؤهل الجامعي للمدرس تزيد من درجة ولاء المعلم لمهنة التدريس.

جدول رقم ١٤. متوسط درجات المدرسين على استبانة ولاء المعلم لعمله تبعًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل.

تفاعل الخبرة مع المؤهل	العدد	متوسط الدرجات على الولاء
خبرة ٦ سنوات × مؤهل جامعي	١٨	١٠١,٣٣
خبرة ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٦٧	٩٦,٦٧
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل جامعي	٣٥	٩٥,٠٨
خبرة دون ٦ سنوات × مؤهل دون جامعي	٢٤	٩٥,٦٣

وفي ضوء هذه النتائج تبين الدراسة أن ولاء المعلم لمهنته لا يرتبط بعدد سنوات الخبرة أو المؤهل أو حتى التفاعل بينهما، وإنما يرتبط بمتغيرات أخرى أشار إليها الباحثون في دراساتهم ومنها الراتب كما يرى الصياد ونوع المؤهل «تربوي أو غير تربوي .» وليس المؤهل ذاته كما يرى عبدالرحيم، وكذلك نمط القيادة التربوية لمدير المدرسة كما ورد عند باحثين كثيرين سبق ذكرهم.

الفرض السابع

هناك ارتباط دال إحصائيًا بين درجات ولاء المعلمين لعملهم والأنماط القيادية التربوية لمديري المدارس الابتدائية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخراج معامل الارتباط بين درجات ولاء المعلم لمهنة التدريس وبين أنماط القيادة التربوية، وقد اتضحت النتائج في جدول رقم ١٥.

جدول رقم ١٥. متوسط درجات المدرسين على استبانة ولاء المعلم لعمله تبعًا لتفاعل الخبرة مع المؤهل.

المتغيرات	ولاء المعلم للمهنة	مستوى الدلالة
النمط الديمقراطي	+ ٠,٢٢١	٠,٠٠٣١
النمط الأوتوقراطي	- ٠,٠٩٩	٠,١٨٦
النمط الترسلي	- ٠,٢٨٤	٠,٠٠٠١

يتضح من جدول رقم ١٥ أن هناك ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بين الولاء للمهنة والنمط الديمقراطي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون + ٠,٢٢١، وهو ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن القيادة الديمقراطية لها تأثيرها الموجب على الولاء، فكلما توافر المناخ الديمقراطي في المدرسة ارتفع معدل الولاء عند المعلم. ويمكن تفسير ذلك بأن القيادة التربوية الديمقراطية تولي العلاقات الإنسانية المدرسية أهمية كبيرة فتدرك

الإدارة احتياجات المدرسين من تقبل وتقدير وتشجيع، كما تدرك أهمية مشاركتهم الفعالة في اتخاذ القرارات وتحميلهم المسؤولية. وبهذا تتيح لهم نموًا مهنيًا ونفسيًا مناسبين ينعكس على درجة ارتباطهم وولائهم للمهنة[٢٢، ص٢٠١].

وعلى النقيض من ذلك نجد أن هناك ارتباطًا سالبًا بين القيادة الأوتوقراطية ودرجة الولاء، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون - ٠,٠٩٩ وهو ارتباط سالب ولكنه غير دال. كما أن هناك ارتباطًا سالبًا ودالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ وبين درجة الولاء والنمط الترسلي، مما يشير إلى أنه كلما شاع النمط الترسلي أثر سلبًا على درجة الولاء.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حسان والصياد، حيث أوضحا أن هناك ارتباطًا موجبًا دالاً عند مستوى ٠,٠٠١ بين القيادة الديمقراطية والرضا عن التدريس، وأن هناك ارتباطًا سالبًا بين القيادتين الأوتوقراطية والترسلية وبين الرضا عن المهنة[٢، ص١٣١]. وفي دراسة أخرى تبين أن المعلمين يكونون أكثر ولاءً للمهنة في المدرسة التي يستخدم مديرها النمط الديمقراطي[٢٣ ؛ ٢٤]. وتتفق هذه مع دراسة Lynn التي أوضحت أن ولاء المعلمين ورضاهم عن عملهم له علاقة موجبة بالقيادة الديمقراطية التي تشارك المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية، وتساعد على بناء مناخ اجتماعي مريح لجميع العاملين[٨، ص٤٧].

وفي دراسة العرادي [١١، ص٢١٣] والبابطين [١٦، ص٢١٤] تبين أن هناك علاقة موجبة بين النمط الديمقراطي لمدير المدرسة ومستوى الرضا الوظيفي عن مهنة التدريس، وأن هناك علاقة سالبة مع النمطين الأوتوقراطي والتسيبي.

النتائج العامة

لقد أسفر البحث عن النتائج العامة التالية:

١ ـ أن النمط القيادي التربوي الأكثر شيوعًا وممارسة من قبل مديري المدارس الابتدائية هو النمط الديمقراطي كما اتضح ذلك من خلال أسلوبي المتوسط الحسابي وتحليل التباين. ويلي ذلك النمط الأوتوقراطي ثم النمط الترسلي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات في البيئة المحلية أجريت على المرحلة المتوسطة والثانوية.

٢ ـ أن أكثر الممارسات الديمقراطية شيوعًا لدى المديرين هي:

ا) إثارة روح التعاون بين أعضاء الهيئة التعليمية.

ب) مشاركة المدير الاجتماعية للعاملين معه في المناسبات المختلفة.

جـ) مراعاة ظروف المعلمين وقدراتهم عند توزيع المسئوليات.

وهذه الممارسات يجب تدعيمها وتعزيزها لما لها من دور كبير على رفع الروح المعنوية للمعلمين وإخلاصهم في عملهم.

٣ ـ أن أكثر الممارسات الأوتوقراطية الممارسة حاليًا هي:

ا) التقيد بالتعليمات حرفيًا وسير العمل سيرًا روتينيًا.

ب) فرض القرارات والتعليمات فرضًا.

جـ) المركزية في السلطة وتركيز السلطة في يد المدير.

ولاشك أن هذه الممارسات تعوق العمل التربوي وتحول دون الأداء الوظيفي الفعال للمعلمين كما أنها تهمل الجانب الإنساني لهم.

أما عن الممارسات الترسلية فهي نادرة إلى حد كبير حيث كانت تكراراتها ضعيفة، أما أكثرها شيوعًا فهي:

ـ الانقياد لطلبات المعلمين.

ـ السلبية في حل المشكلات.

ـ انفراد المدرسين بآرائهم في مواجهة المواقف والمشكلات التربوية.

٤ ـ أن ممارسة أنماط القيادة التربوية كمتغير تابع يرتبط بالخبرة ولا يرتبط بالمؤهل كمتغيرات مستقلة وقد اتضح ذلك من:

ا) أن ذوي الخبرة الطويلة من المديرين في الإدارة المدرسية أكثر استخدامًا للنمط الديمقراطي من ذوي الخبرة الأقل، وأن المجموعة الأخيرة أكثر استخدامًا للنمط الأوتوقراطي.

ب) أن المؤهل «جامعي، دون جامعي» ليس له أثر دال إحصائيًا على أنماط القيادة التربوية، حيث لم تكشف النتائج عن فروق دالة بين المجموعتين.

جـ) هناك أثر لتفاعل الخبرة مع المؤهل على الممارسات الديمقراطية والأوتوقراطية. فقد اتضح أن مجموعة الخبرة الطويلة مع المؤهل الجامعي أكثر استخدامًا للديمقراطية، وأن مجموعة الخبرة القصيرة مع المؤهل الجامعي أكثر استخدامًا للأوتوقراطية. وهذا يشير إلى أن دور الخبرة على نمط القيادة أكثر من دور المؤهل.

٥ ـ أن ولاء المعلمين لمهنة التدريس وارتباطهم بها يميل نحو الاتجاه الموجب، فقد ذكر ٧٤٪ من المعلمين أن ولاءهم كبير في حين أن نسبة الذين أشروا على الولاء الضعيف قليل جدًّا. ولابد من تدعيم ولاء المعلمين وتعزيزه بعوامل متعددة لأن ذلك ينعكس إيجابيًّا على تحصيل التلاميذ وعلى تنمية شخصياتهم. ومن أهم العوامل التي أكدتها البحوث لتعزيز ولاء المعلم وإخلاصه الاهتمام بالجوانب الإنسانية للمعلم ثم تقديم الحوافز المادية المجزية وإعداده إعدادًا تربويًّا.

٦ ـ لم يثبت من الدراسة أن هناك علاقة بين كل من الخبرة والمؤهل والولاء لمهنة التدريس. فقد اتضح أنه ليست هناك فروق بين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة والقصيرة في درجة الولاء وليست هناك فروق في درجة الولاء تُعزى إلى المؤهل، وهذا يوضح وجود عوامل أخرى أكثر تأثيرًا على الولاء.

٧ ـ هناك ارتباط دال إحصائيًّا بين درجة الولاء ونمط القيادة التربوية، وأن النمط الديمقراطي يرتبط إيجابيًّا مع درجة الولاء، في حين يرتبط النمط الأوتوقراطي والترسلي ارتباطًا سالبًا مع الولاء. وهذه النتيجة أكدتها معظم الدراسات التي أجريت في بيئات عربية وأجنبية سبق ذكرها.

٨ ـ يتضح مما سبق أن ولاء المعلمين في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض إيجابيًّا، وأن هذا الولاء يرتبط بصورة دالة إحصائيًّا مع النمط القيادي للمدير. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية لأن الجو الديمقراطي يشيع جوًا من الثقة المتبادلة بين القائد والعاملين ويوفر مناخًا اجتماعيًّا مناسبًا يعمل فيه الجميع في تعاون وتكاتف، حيث يشارك العاملون المدير في اتخاذ القرارات وتكون العلاقة الإنسانية محور الاهتمام القائد مما يرفع بالتالي من كفاءة المعلم ودرجة إخلاصه وولائه لمهنته. ولكن الولاء لا يرتبط بالخبرة أو المؤهل أو التفاعل بينهما.

إن النتيجة السابقة تشير إلى أن العلاقة بين متغير الولاء والنمط القيادي التربوي في المدرسة الابتدائية تسير في اتجاه البحوث الأخرى نفسها التي تشير إلى هذه العلاقة في المرحلة المتوسطة والثانوية، مما يجعلنا أقرب إلى قبول التعميم بصحة العلاقة الارتباطية بين الولاء والإخلاص للتعليم ونمط المدير القيادي في مراحل التعليم كافة.

المراجع

[١] Heichberger, R.L. "Creating the Climate for Humanistic Change in the Elementary School with Principals as Change Agents." *Education*, 96, No.2(1975), 106-12.

[٢] حسان، حسن، وعبدالعاطي الصياد. «البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة السعودية المتوسطة.» *رسالة الخليج العربي*، ع١٧(١٩٨٦م)، ص ص٩٧-١١٤.

[٣] دواني، كمال، وعيد ديراني. «العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن.» *مجلة دراسات*، الجامعة الأردنية، م١١، ع٦(١٩٨٠م)، ص ص١٠٩-١٣٧.

[٤] العلي، سامح. «تأثير نمط ممارسات مدير المدرسة الثانوية ومؤهله وخبراته على علاقات المعلمين الشخصية واتجاهاته التعليمية نحو الطلاب في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٤م.

[٥] ثيودوري، جورج. «تأثير أسلوب مدير المدرسة على تحصيل التلاميذ.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، م٢، ع١(١٩٨٢م)، ص ص٩٥-١٠٧.

[٦] Biester, T. et al. "Effects of Administrative Leadership on Students Achievement." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 23-27 1984, pp.7-9.

[٧] Pavan, B.N., and N. Reid. "Espoused Theoretical Frameworks and Leadership Behaviors of Principals in Achieving Urban Elementary School." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April 3-7 1991, 5-10.

[٨] مساد، أحمد. «العلاقة بين نمط القيادة لمدير المدرسة وولاء المعلم لعمله.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٨٩م.

[٩] Clough, D.B. "Trends in Elementary School Administration." Conference Paper Address to the Southeastern Regional Workshop of the Arkansas Association of Elementary Principals. Risen, 1988.

[١٠] Shin, A. "A Study of the Relationship among the Principals Leadership Style, Teachers Need Orientation and the Degree of Teachers Satisfaction with their Principals Job Performance." *Ed. D. Dissertation*, 37, No.1(1975).

[١١] العرادي، نوال. «الرضا لدى معلمات المرحلة المتوسطة وعلاقته بأنماط الإدارة التربوية السائدة.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٤ (١٩٨٨م)، ص ص١١-٢١٤.

[١٢] الأحمد، عبدالرحمن وآخرون. *دراسة أنماط وأساليب الإدارة المدرسية بمراحل التعليم العام في الكويت*. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٥م.

[١٣] الهدهود، دلال، وزينب الجبر. «النمط القيادي لنظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٨ (١٩٨٩)، ص ص٨٧-١٢٤.

[١٤] Evans, K. *Attitudes and Interest in Education*. London: Routledge, 1965.

[١٥] الفرحان، إسحق وآخرون. «قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التعليم وولائهم والعوامل المؤثرة في ذلك.» دراسة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٧٩م.

[١٦] البابطين، عبدالرحمن. «المتغيرات المرتبطة بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية المطورة في مدينة الرياض.» *رسالة الخليج العربي*، ع٣٥ (١٩٩٠م)، ص ص٢١١-٢١٥.

[١٧] Morphet, E., et al. *Educational Organization and Administration Concepts, Practices and Issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1974.

[١٨] Al-Hadhood, D. "Leadership Behavior of Elementary Public School Principals as Percieved by Teachers and Principals in the State of Kuwait." Unpublished Doctoral dissertation, Los Angeles, University of Southern California, 1984.

[١٩] باقازي، محمد. «الأنماط الإدارية بمدارس مكة المكرمة وأثرها على المعلم.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٤هـ.

[٢٠] عبدالرحيم، طلعت. «خبرة العام الأول في مهنة التدريس وتأثيرها على الاتجاهات النفسية لخريجي الكليات التربوية.» *مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة*، ع٢ (١٩٨٤م)، ص ص٨٥-١٠٣.

[٢١] هرمز، صباح. «اتجاهات طلبة كلية الشريعة بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس.» *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، م٧، ع٢٥ (١٩٨٢م)، ص ص١١٣-١٣٤.

[٢٢] المنيع، محمد. «أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م١، ع١، ٢، *العلوم التربوية* (١٩٨٩م)، ١٩٥-٢٢٢.

[٢٣] Dow, I., and W. Oakley, "School Effectiveness and Leadership." *Alberta Journal of Educational Research*" 38, 1992, 33-47.

[٢٤] Peterson, R.D. "Effects of Democratic Leadership Instruction on Elementary School Faculty Meetings." Final Report. Wayne State Univ., Detroit, Mich., 9 Aug. 1968, pp.15-18.

The Leadership Styles of Elementary School Principals, the Loyalty of Teachers to Their Jobs and Their Relationship to Some Variables

Mohammed H. Alsaigh* and Mahmoud A. Hussain**

Associate Professor and Dean, and Associate Professor,
Teachers Training College, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of the study is to identify the popular educational leadership styles used by elementary school principals in Riyadh. It also aims to identify the loyalty of teachers to their jobs and their relationship to qualification and experience. Two questionnaires were given to 177 Saudi teachers teaching in elementary schools in Riyadh. The following results were obtained:

- The democratic leadership style is the most popular style used by principals.
- There is no significant difference in the pattern of educational leadership due to qualification of principals while there is significant difference due to experience.
- There are no significant differences in the degree of teachers loyalty due to qualification and experience.
- There is a significant correlation between the types of educational leadership and the degree of teachers loyalty.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣١٣ - ٣٣٣ (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

أثر عامل الوقت في تعلم التلاوة في مختبر اللغة: دراسة تجريبية

عبدالرحمن صالح عبدالله* وفتحي حسن ملكاوي**

** أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، عُمان، و** أستاذ مساعد، قسم المناهج، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمـان، الأردن*

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر عامل الوقت في تعلم التلاوة في مختبر اللغة. وقد أجريت الدراسة على طلبة الصف الثاني الإعدادي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك وعددهم ثلاثون طالبًا وست عشرة طالبة. وقد قسموا إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. واستمرت الدراسة ثلاثة عشر أسبوعًـا. وفي أثنـاء هذه الفـترة تعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تلاوة السور التالية: التكوير، الطلاق، التحريم، الصافات، ص، والزمر.

وقد استخدمت في هذه الدراسة سبعة اختبارات هي: الاختبار القَبْلي وثلاثة اختبارات في سورة التكوير أعطيت في الأسابيع الرابع والثامن والثالث عشر، واختبار في الأسبوع الرابع أيضًا تضمن تلاوة آيات من سورتي الطلاق والتحريم، واختبار في الأسبوع الثامن تضمن تلاوة آيات من سورة الصافات، واختبار في الأسبوع الثالث عشر تضمن تلاوة آيات من سورة الزمر. وقومت لجنة مختصة مكونة من ثلاثة أعضـاء أداء الطلبة في هذه الاختبارات السبعة. وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب على التصميم العاملي ٢×٢ Two-Way ANCOVA . وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى α = ٠,٠٥ في خمسة اختبارات، مما يعني أن عامل الزمن لم يفقد مختبر اللغة أثره الواضح في تعلم أحكام التلاوة. ثم إن الدراسة لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الأثر المشترك الناتج عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة، أي أن أثر مختبر اللغة في تعلم التلاوة لم يختلف باختلاف جنس الطلبة مع مرور الوقت.

المقدمـة

بسم الله الرحمن الرحيم. الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد: فإنَّ الوقت نعمة من نعم الله الكثيرة التي لا تعد ولا تحصى. فالله سبحانه وتعالى سخَّر لنا الليل والنهار وأقسم في سور عديدة بأوقات معينة، منها: الفجر، والضحى، والعصر، والنهار، والليل، والليالي العشر. وعندما يقسم جلَّت قُدرته بشيء من مخلوقاته فإنه ينبه إلى أهميته وعظيم قدره[١، ص٥]. كما أنَّ معلم البشرية محمدًا صلى الله عليه وسلم، بيَّن أهمية الوقت وحث المسلم على حسن الانتفاع به. روى الإمام الترمذي رحمه الله أن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: «لا تزول قدما عبدٍ حتى يُسأل عن عُمره فيما أفناه، وعن عِلمه فيما فعل، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه، وعن جسمه فيما أبلاه»[٢، جـ٤، ص٦].

وطالب العلم الذي يدرك حقيقة التوجيهات الإسلامية المتصلة بالوقت يواظب على طلب العلم، ويحرص على اكتسابه، فلا يذهب شيء من وقته في غير العلم إلا بقدر الضرورة للأكل والشرب والراحة[٣، ص٦٠]. وقد عدد برهان الإسلام الزرنوجي ستة عوامل مؤثرة في تحصيل العلم منها عامل الوقت. جاء في كتابه *تعليم المتعلم طريق التعلم*:

ألا لا تنـالُ الـعِـلمَ إلا بستَّـة ... سأُنـبـيك عن مجمـوعـهـا ببـيان
ذكـاءٌ وحـرصٌ واصـطبـارٌ وبلغـة[١] ... وإرشـاد أُستـاذ وطـول زمان [٤، ص١٤]

وحيث إن الـوقت أحد العوامل المؤثرة في التعلم فإنَّ مراعاة الوقت الملائم للتعلم قضية على جانب كبير من الأهمية. وجاءت السنة المطهرة لتؤكد على ضرورة مراعاة المربي الوقت الملائم للتعلم. روى الإمام البخاري، رحمه الله، أن الصحابي الجليل عبدالله بن مسعود قال: «كان النبي صلى الله عليه وسلم، يتخوَّلنا بالموعظة في الأيام مخافة السآمة علينا»[٥، جـ١، ص٢٥].

ويرى الإمام ابن حجر العسقلاني أن هذا الحديث الشريف يدل على ترك الاستمرار في التعلم خشية الملل وإن كانت المواظبة مطلوبة[٦، جـ١، ص١٦٣]. وقد سار المربون المسلمـون على هذا النهـج النبوي، فحرصوا على تحديد الأوقات الملائمة للتعلم. فابن

---

١ البَلَغَة: ما يكفي من القوت لسد الحاجة.

جماعة ـ على سبيل المثال ـ يذكر أن أجود الأوقات للحفظ السحر، والإبكار، وأن أجودها للمطالعة الليل[٧، ص ص٧٢-٧٣]. وهذا يدل على أن الحالة النفسية للمتعلم هي أحد العوامل المؤثرة في المواظبة، لذا يمكن القول إن عامل الوقت لا يترك أثره على عملية التعلم بمعزل عن الحالة النفسية عند المتعلمين.

ومن العوامل الأخرى المؤثرة في الوقت الذي يكرسه المتعلم للتعلم طبيعة المادة التعليمية. فالمادة التعليمية الصعبة، أو المهمة تحتاج إلى وقت أطول من تلك التي تكون سهلة، أو أقل أهمية. والقرآن الكريم هو كتاب الله المتعبد بتلاوته، وهو في هذا يتفرد عن سائر المؤلفات التي يقرأها كل متعلم في حياته. والإنسان المسلم حريص على تلاوة آيات الله في كتابه العزيز، لأن تلاوة كل حرف تعود عليه بعشر حسنات. ثم إن القرآن الكريم يتفلت من صدور الرجال. قال صلى الله عليه وسلم: «استذكروا القرآن، فلهو أشدُّ تفصِّيا[٢] من صُدور الرجال من النَّعم بعُقلها»[٨، جـ١، ص٥٤٤].

ولا شك في أن تفلت القرآن يزداد عند أولئك الذين لا يتلون القرآن إلا في المناسبات. ومعنى هذا أن عامل الوقت أحد الأسباب الرئيسة لنسيان العلم عند كل من لا يحسن الاستفادة منه. وخير لكل مسلم أن يخصص جزءًا من يومه ـ ولو كان دقائق معدودات ـ لتلاوة كتاب الله العزيز، وأن يحافظ على ذلك في سائر أيامه. قال عليه الصلاة والسلام: «أحبُّ الأعمال إلى الله تعالى أدومها وإن قلَّ»[٨، جـ١، ص٥٤١].

تحديد موضوع الدراسة

يظهر مما تقدم وجود علاقة وثيقة بين عامل الوقت وبين ناتج عملية التعلم. فعامل الوقت هو الذي يسمح للعوامل الأخرى المؤثرة في عملية التعلم بالتأثير فيها سلبًا، أو إيجابًا. فالدافعية للتعلم ـ على سبيل المثال ـ لا تمكن المتعلم من تحقيق هدفه الذي يصبو إليه إلاَّ إذا أُعطي المتعلم وقتًا كافيًا. والمعلم الذي يسرد الحقائق لطلابه سردًا دون أن يتيح الوقت الكافي لحصول التعلم عند تلاميذه لا يحقق الأهداف التربوية، وإن كان غزير العلم في ذلك المجال.

---

٢ تفصى من الشيء: تخلص منه. يقال تفصى من الديون، وتفصى اللحم عن العظم.

وعندما يتحدث المربون عن أثر عامل الوقت في عملية التعلم فإنّهم يعنون الفترة التي يقضيها الطلبة في تعلم موضوع معين، أي طول حصة الدرس، أو عدد المرات التي يدرس فيها الطلبة موضوعًا معينًا في اليوم، أو في الأسبوع، أو في الفصل، أو في السنة. فعامل الـوقت قابـل للتجزئة، والدراسات التي بحثت في أثر هذا العامل استخدمت متغيرات متعـددة، منها: عدد الساعات المخصصة للتعلم، وطول اليوم الدراسي، وعدد سنوات الدراسة، والفترة الزمنية التي يتغيب فيها المتعلم أو يصل فيها متأخرًا. والدراسة الحالية مهتمة ببحث جانب محدد من الوقت مقداره خمس وأربعون دقيقة في الأسبوع ـ أي حصة واحدة ـ على مدى ثلاثة عشر أسبوعًا.

وعامل الوقت لا يترك آثاره في فراغ، بل لا بد من موقف تعليمي يتفاعل معه. وعامل الـوقت الذي تهتم الدراسة بتقصي أثره مرتبط بتلاوة القرآن الكريم لطلبة الصف الثاني الإعدادي. وحيث إن أفراد الدراسة قُسِّموا إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية تتعلم التلاوة في مختبر اللغة، وضابطة تتعلم التلاوة حسب الطريقة العادية فإنَّ الدراسة الحالية تهتم بأثر عامل الوقت على كل من المجموعتين.

أهداف الدراسة

للدراسـة هدف أساسي هو معرفة أثر طول فترة التدريب في مختبر اللغة على تعلم التلاوة. وانطلاقًا من هذا الهدف العام فإنَّ الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١ ـ هل يترك عامل الوقت أثرًا متباينًا على تعلم التلاوة في مختبر اللغة وفي ظروف الصف العادية عندما يقاس الأداء في آيات مألوفة لدى الطلبة في فترات زمنية مختلفة؟

٢ ـ هل يترك عامـل الـوقت أثـرًا متبـاينـًا على تعلم التلاوة نتيجة لتفاعل طريقة التدريس، وجنس الطلبة عندما يقاس الأداء في آيات مألوفة لدى الطلبة في فترات زمنية مختلفة؟

٣ ـ هل يترك عامل الوقت أثرًا متباينًا على تعلم التلاوة في مختبر اللغة وفي ظروف الصف العادية عندما يقاس الأداء في سور مختلفة في فترات زمنية مختلفة؟

٤ ـ هل يترك عامل الوقت أثرًا متباينًا على تعلم التلاوة نتيجة لتفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة عندما يقاس الأداء في سور مختلفة في فترات زمنية مختلفة؟

المصطلحات المستخدمة في الدراسة

أهم المصطلحات المستخدمة في الدراسة الحالية هي:

١ ـ الاختبار القبلي (ت): وهو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الأول من بدء الدراسة، وتم بموجبه تقسيم الطلبة إلى مجموعتين متكافئتين. وتضمن هذا الاختبار تلاوة سورة التكوير.

٢ ـ الاختبار (ت$_{١}$): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الرابع من الدراسة، وتضمن تلاوة سورة التكوير.

٣ ـ الاختبار (ت$_{٢}$): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الثامن من الدراسة، وتضمن تلاوة سورة التكوير.

٤ ـ الاختبار (ت$_{٣}$): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الثالث عشر؛ أي في نهاية الدراسة، وتضمن تلاوة سورة التكوير.

٥ ـ الاختبار (ط): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الرابع من الدراسة، وتضمن تلاوة آيات من سورتي الطلاق والتحريم.

٦ ـ الاختبار (ص): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الثامن من الدراسة، وتضمن تلاوة آيات من سورة الصافات.

٧ ـ الاختبار (ز): هو الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الثالث عشر، أي في نهاية الدراسة، وتضمن تلاوة آيات من سورة الزمر.

الدراسات السابقة

تم تقصي العديد من المراجع العربية والأجنبية التي تُعنى بذكر الدراسات السابقة في مجال التربية، وفي مجال الدراسات الإسلامية؛ وتبين أن هذا الموضوع لم يُبحث من قبل. وعليه يمكن القول إن هذه الدراسة هي الدراسة الأولى التي تبحث في أثر عامل الوقت في تعلم التلاوة في مختبر اللغة. بيد أن هناك دراسات محدودة تبحث في أثر عامل الوقت في موضوعات أخرى، لذا فإنه من المفيد تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات.

إن الإقرار بأهمية عامل الوقت في عملية التعلم لا يعني أن مجرد مرور فترة زمنية معينة يكفي لحدوث التعلم؛ إذ لا بد أن يستثمر الطلبة وقتهم في التعلم الفعلي. فتخصيص وقت للقراءة لا يشكل ضمانًا أكيدًا لاكتساب مهارة القراءة، بل لا بد أن يكرس هؤلاء الطلبة وقتًا كافيًا للتعلم المثمر[٩، ص٥١]. وعندما يحدد المربي مستوى معينًا للأداء فإن هذا يعني أن كل طالب يستطيع الوصول إلى ذلك المستوى إذا ما أُعطي الوقت الكافي، واستثيرت دوافعه وحوافزه[١٠، ص٦٨٣]. وقد أوضحت إحدى الدراسات أن الوقت الذي يحتاجه الطالب لإنجاز واجب معين يعتمد على مجموعة من العوامل، منها: قدرة الطالب على الفهم، والوقت الذي يرغب في استثماره في عملية التعلم[١١، ص ص٧٢٣-٧٢٧].

كذلك فإن الإقرار بأهمية عامل الوقت في عملية التعلم لا يعني أن أثره يظل على وتيرة واحدة، فقد تبين من بعض الدراسات أن التحسن في التعلم يقف عند حد معين مع مرور الوقت، أي أن تكريس مزيد من الوقت لا يعطي الأثر ذاته الذي كان ينجم عنه في فترة سابقة؛ وهذه الظاهرة لها أسباب، منها: سيطرة المتعلم على الموقف التعليمي، وسهولة المادة التعليمية[١٢، ص٩٢٣].

ومن الدراسات الأخرى التي عنيت بتقصي أثر عامل الوقت على مقدار الكسب في التحصيل تلك التي قامت بها الباحثة لي وليامز Lee Williams عام ١٩٧٤م على الأسبانيين المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية. وقد توصلت الباحثة إلى أنَّ الأفراد الذين قضوا في الولايات المتحدة وقتًا أطول اقتربوا في أدائهم من أداء الناطقين باللغة الإنجليزية[١٣، ص ص١٤٧-١٤٨]. وفي دراسة أخرى أجريت عام ١٩٧٠م على الرعايا الأمريكيين الذين كانوا يعيشون في هولندا حينئذ تبين أن أفراد الدراسة أظهروا كسبًا ملحوظًا في تعلم اللغة الهولندية مع مرور الوقت، علمًا بأن الدراسة استمرت ثلاث سنوات، وأن أفراد الدراسة كانوا يخضعون لاختبارات كل أربعة أو خمسة أشهر [١٣، ص١٤٩]. ولقد لخص باحثان آخران في دراسة نشرت عام ١٩٨٠م نتائج أربع وثلاثين دراسة أُجريت لمعرفة العلاقة بين عامل الوقت والتحصيل الدراسي. وقد تبين وجود معامل ارتباط إيجابي في إحدى وثلاثين دراسة من بين تلك الدراسات[١٢، ص٩١٧]. وهذا يدل دلالة واضحة على أهمية عامل الوقت في التحصيل الدراسي.

طريقة الدراسة وخطوات تنفيذها

عينة الدراسة

تكـونت عينـة الـدراسـة من طلاب وطـالبـات الصف الثاني الإعدادي بالمدرسة النموذجية لجامعة اليرموك للعام الدراسي ١٩٨٨/ ١٩٨٩م وعددهم ثلاثون طالبًا وست عشرة طالبة. وقد كان توزيعهم في مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة على النحو التالي:

	طـــــلاب	طالبـــات	المجمـــوع
تجريبيـــة	١٥	٨	٢٣
ضابطـــة	١٥	٨	٢٣
المجمـــوع	٣٠	١٦	٤٦

المادة التعليمية

تعلم أفراد المجموعتين أثناء فترة الدراسة تلاوة السور التالية: التكوير، والطلاق، والتحـريم، والصافات،وص، والزمر. وكانت التلاوة مسجلة بصوت الشيخ عبدالباري محمد. وكان الشريط يحمل في الأصل ترديد مجموعة من الأطفال لكل آية أو مقطع يفرغ الشيخ من تلاوته، ثم مُسح صوتهم لإتاحة المجال أمام أفراد المجموعة التجريبية لتسجيل أدائهم مكانه.

خطوات الدراسة

أُعطي جميع أفراد الدراسة اختبارًا بهدف توزيع الطلبة في مجموعتين متكافئتين. وبعد أن تـم هـذا التوزيع المتكافىء شرعت المجموعة التجريبية طلابًا وطالبات في التدرب على التلاوة بواقع حصة واحدة في الأسبوع بينما كان أفراد المجموعة الضابطة يتعلمون التلاوة في الظروف العادية التي سبق أن ألفوها. وقد كانت الإجراءات المتبعة مطابقة لتلك التي اتبعت في دراسة سابقة قمنا بإجرائها في العام الماضي[١٤]. هذا وقد استمرت الدراسة ثلاثة عشر أسبوعًا وقد كان التعلم والتقويم فيها موزعًا على النحو التالي:

الأسبوع	المادة التعليمية
الأول	التدرب على استخدام المختبر لجميع أفراد الدراسة واختبار في سورة التكوير.
الثاني	سورة الطلاق.
الثالث	سورة التحريم.
الرابع	اختبار في سورة التكوير وآخر في آيات من سورتي الطلاق والتحريم.
الخامس	الآيات (١ ـ ٦٠) من سورة الصافات.
السادس	الآيات (٦١ ـ ١٢٠) من سورة الصافات.
السابع	الآيات (١٢١ ـ ١٨٢) من سورة الصافات.
الثامن	اختبار في سورة التكوير وآخر في آيات من سورة الصافات.
التاسع	الآيات (١ ـ ٥٤) من سورة ص.
العاشر	الآيات (٥٥ ـ ٨٨) من سورة ص.
الحادي عشر	الآيات (١ ـ ٤٦) من سورة الزمر.
الثاني عشر	الآيات (٤٧ ـ ٧٥) من سورة الزمر.
الثالث عشر	اختبار في سورة التكوير وآخر في آيات من سورة الزمر.

أدوات القياس المستخدمة في الدراسة

استخدمت في الدراسة الاختبارات التالية:

١ ـ الاختبار القَبْلي: تلا كل فرد من أفراد الدراسة سورة التكوير في مختبر اللغة بعد أن تدرب جميع أفراد الدراسة على استخدامه. وقد أُعطي هذا الاختبار في بداية الدراسة.

٢ ـ ثلاثة اختبارات في سورة التكوير أُعطيت في الأسابيع الرابع والثامن والثالث عشر وفي ظروف مشابهة لتلك التي أُعطي فيها الاختبار القبلي. وقد كان الهدف من هذه الاختبارات معرفة مدى تأثير عامل الزمن على تعلم التلاوة في مختبر اللغة للآيات نفسها التي تضمنها الاختبار القَبْلي. أي أن الهدف من هذه الاختبارات كان تقصي أثر عامل الوقت على تلاوة آيات أصبحت مألوفة لأفراد الدراسة.

٣ ـ ثلاثة اختبارات أُعطيت في الأسابيع الرابع والثامن والثالث عشر على التوالي. واشتمل الاختبار في الأسبوع الرابع على تلاوة آيات من سورتي الطلاق والتحريم، وفي الأسبوع الثامن آيات من سورة الصافات، وفي الأسبوع الثالث عشر آيات من سورة الزمر.

وقد تم اختبار الآيات في كل من هذه الاختبارات على أساس أن تكون أحكام التلاوة في كل منها مقاربة إلى حد كبير للأحكام المتضمنة في سورة التكوير. علمًا بأن الأحكام التي تم تقـويمها في سائر الاختبارات تضمنت الإظهار والإخفاء والإدغام والغنة والمد والقلقلة. وهذه هي الأحكام نفسها التي تم تقويمها في دراستنا السابقة. وقد كان الهدف من إعطاء هذه الاختبارات معرفة أثر عامل الزمن على تعلم التلاوة في مختبر اللغة في آيات تم التدرب على تلاوتهـا في مختبر اللغة ولكنها تظل مع ذلك أقل ألفة من تلك التي تضمنها الاختبار القَبْلي. أي أن هذه الاختبارات أُعطيت لمعرفة أثر عامل الوقت على تعلم التلاوة في مختبر اللغَة لسور مختلفة من القرآن الكريم.

أما الطريقة التي تم بها تقويم أداء أفراد الدراسة في كل اختبار من هذه الاختبارات السبعة فكانت على النحو التالي: يقوم كل عضو من الأعضاء الثلاثة الذين يشكلون لجنة التحكيم بالاستماع إلى أداء كل فرد من أفراد الدراسة ويحصر عدد الأخطاء التي وقع فيها في كل حكم من الأحكام التي شملتها الدراسة. وعندما ينتهي كل محكِّم من تقويم أداء الطلبة في أي من هذه الاختبارات يجتمعون مع أحد الباحثين الذي أشرف على سير الدراسة حيث ترصد النتائج التي لا تظهر فيها فروق بين أعضاء اللجنة. أما في حالة وجود تباين في نتيجة طالب معين فإن اللجنة مجتمعة تستمع إلى تلاوته بحضور المشرف على الدراسة ويُعطى الدرجة التي يستحقها في كل حكم من أحكام التلاوة التي شملتها الدراسة. وضبط التقويم بهذه الصورة عامل أساسي في ثبات نتائج الاختبارات التي شملتها الدراسة.

طرق تحليل البيانات

للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بأثر عامل الوقت في تعلم التلاوة في مختبر اللغة استخدم الباحثان الأسلوب الإحصائي المعروف بتحليل التباين المصاحب Two-Way AN-COVA ، حيث اعتبر الأداء في الاختبار القبلي متغيرًا مصاحبًا. وقد حدد مستوى الدلالة الأقصى للفروق بمقدار α = ٠,٠٥ كما حصل الباحثان على الرسوم البيانية التي تظهر في هذه الدراسة من الحاسوب. ومن الجدير بالذكر أن تحليل البيانات تم في «مركز الحاسب الآلي» بجامعة اليرموك.

نتائج الدراسة

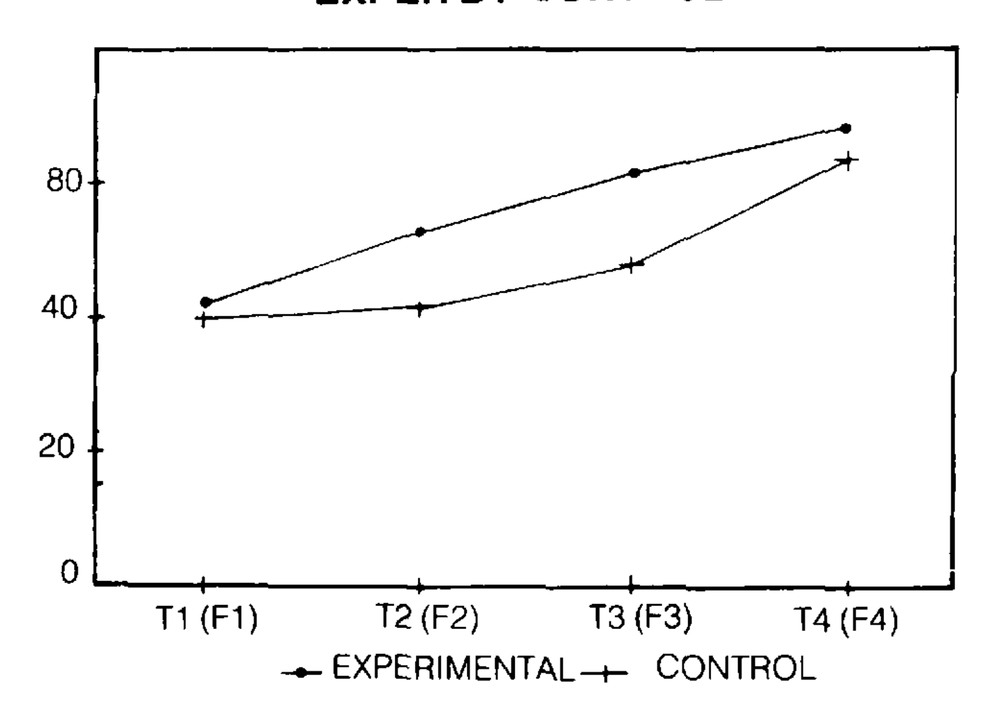
من الأهداف الرئيسة للدراسة الحالية معرفة أثر عامل الوقت على تلاوة طلبة يتعلمون التلاوة في مختبر اللغة لتلاوة سورة التكوير مقارنة بأثره على تلاوة طلبة متكافئين معهم يتعلمون التلاوة حسب الطريقة المعتادة للسورة ذاتها. ومن أجل ذلك أُعطي الاختبار القبلي (ت) عند بدء الدراسة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ثم استخدم محتوى هذا الاختبار ثلاث مرات أخرى، فأعطي الاختبار (ت١) في الأسبوع الرابع، والاختبار (ت٢) في الأسبوع الثامن، والاختبار (ت٣) في الأسبوع الثالث عشر. وقد حسب متوسط أداء كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبارات الثلاثة ورصدت في جدول رقم١ .

جدول رقم ١ . متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣).

المجموعة	ت ١	ت ٢	ت ٣
التجريبية	٥٢,٨٢	٦١,٥٩	٦٨,٦١
الضابطة	٤١,٦١	٤٨,٠٤	٦٣,٩٣
المجموعتان معا	٤٧,٢١	٥٤,٨٢	٦٦,٢٧

يلاحظ من جدول رقم ١ أن متوسط الأداء عند كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قد ازداد مع مرور الوقت الذي استغرقته الدراسة، كما يلاحظ أن متوسط أداء المجموعة التجريبية أكبر من متوسط أداء المجموعة الضابطة في كل من هذه الاختبارات. ويظهر شكل رقم ١ الرسم البياني لنمو أداء الطلبة في المجموعتين في تلاوة سورة التكوير كما أظهرتها الاختبارات (ت ١)، و(ت ٢)، و(ت ٣).

يظهر من هذا الشكل أن المجموعة التي تعلمت التلاوة في مختبر اللغة تفوقت على المجموعة الضابطة التي تعلمت التلاوة في المدرسة في الظروف المعتادة في كل من الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣)، كما يلاحظ أن أداء كل من المجموعتين في



شكل رقم ١ . رسم بياني لأداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ت١)، (ت٢)، (ت٣).

الاختبار (ت٣) أكثر تقاربًا مما هو عليه في (ت١)، (ت٢). كما أنه ينبغي التنبيه إلى وجود فرق طفيف غير ذي دلالة يظهر بين المجموعتين في الاختبار القبلي (ت) في شكل رقم١ والأشكال الأخرى التي تظهر في هذه الدراسة. ويعود السبب في ذلك إلى أنه، عند توزيع الطلبة على المجموعتين، احتسب أداء كل طالب بعد معرفة مجموع الأخطاء التي وقع فيها بصرف النظر عن الحكم الذي تنتمي إليه، وقد اعتبرت المجموعتان متكافئتين على هذا الأساس[١]. أما عند تحليل النتائج في الحاسوب فقد اعتبر كل حكم من الأحكام الستة التي شملتها الدراسة وحدة واحدة. وحيث إن العدد ضمن كل حكم من الأحكام الستة لم يكن متكافئًا فإن الخطأ الواحد في الإظهار أو القلقلة أو الإخفاء أو الإدغام أو الغنة أو المد قد لا يكون له الوزن ذاته في الحالتين.

ولاختبار الدالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين في كل من هذه الاختبارات أُجري تحليل التباين الثنائي المصاحب على التصميم العاملي ٢×٢ Tow-Way ANCOVA ، مع الأخذ بعين الاعتبار أداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي الذي اعتمدت نتائجه عند

توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وجدول رقم ٢ بين خلاصة لنتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٢. خلاصة نتائج تحليل أثر طريقة التدريس على المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ت١)، (ت٢)، (ت٣)[٣]

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
ت ١	الطريقة	٩٧٣,٥٠٦	١	٩٧٣,٥٠٦	٥,٧٠٠	٠,٠٢٢
ت ٢	الطريقة	١٧٠٥,٨٥٠	١	١٧٠٥,٨٥٠	١٣,١٠١	٠,٠٠١
ت ٣	الطريقة	١٤٦,٣٦٢	١	١٤٦,٣٦٢	٢,١٦٠	٠,١٤٩

يظهر من هذه البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى أقل من ٠,٠٥ في كل من الاختبارين (ت١)، (ت٢) يعزى إلى طريقة التدريس بينما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاختبار (ت٣). ومع أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في كل من الاختبارات الثلاثة إلا أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لم تظهر إلا في اختبارين هما (ت١) و(ت٢). ويلاحظ أن الفرق بين متوسط الأداء عند كل من المجموعتين في (ت٣)=٤,٦٨ وهو أقل من نصف الفرق بين متوسط أداء المجموعتين في كل من الاختبارين (ت١) و(ت٢)، ولذا أصبح الفرق بين المجموعتين غير ذي دلالة إحصائية. ولعل السبب في ذلك هو أن سورة التكوير أصبحت مألوفة لدى أفراد المجموعتين مع مرور الزمن. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه إحدى الدراسات التي أظهرت أن عامل الوقت يفقد أثره على التحصيل عندما تكون المادة التعليمية سهلة أو مألوفة لدى الطلبة[١٢، ص٩٢٣].

ولمعرفة الأثر المشترك لتفاعل طريقة التدريس مع جنس الطلبة تم حساب متوسطات أداء الطلبة من الجنسين في كل من المجموعتين في الاختبارات الثلاثة: (ت١)، (ت٢)، (ت٣) وقد رصدت النتائج في جدول رقم٣.

٣ هذا الجدول مشتق من ثلاثة جداول يمثل كل منها نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لكل من الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣).

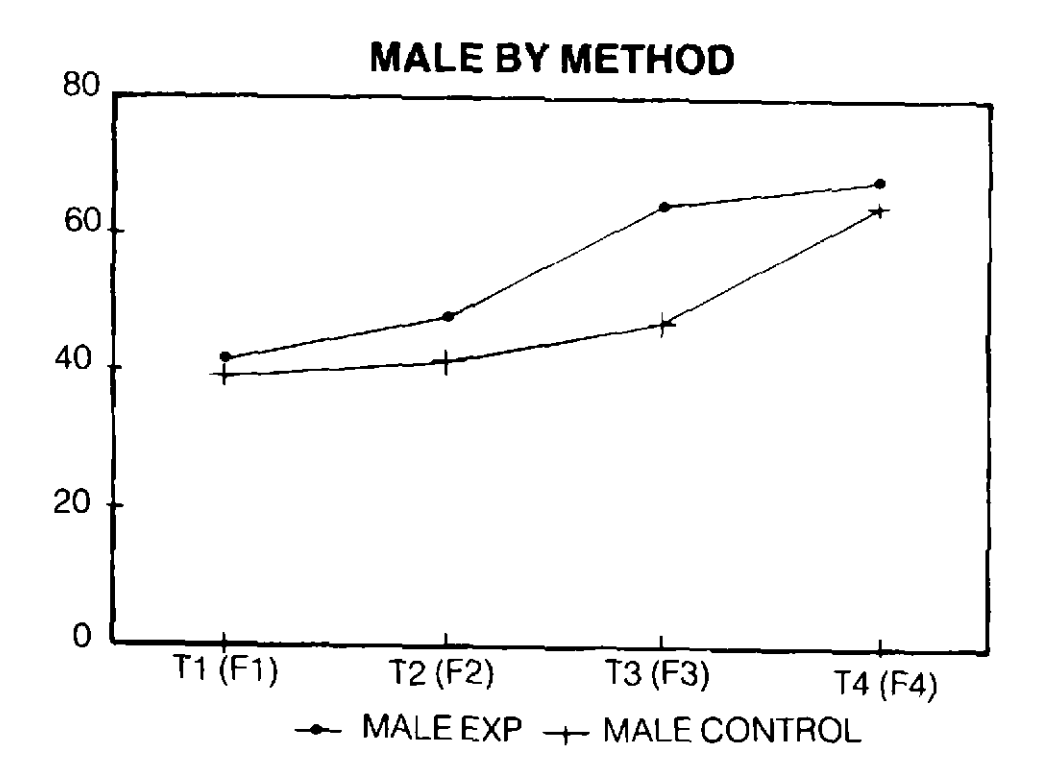
جدول رقم ٣ . متوسط أداء الطلبة من الجنسين في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ت١)، (ت٢)، (ت٣).

المجموعة	الجنس	ت ١	ت ٢	ت ٣
التجريبية	طلاب	٤٧,٨٣	٦٤,٧٦	٦٨,٨٠
	طالبات	٦٢,١٧	٥٥,٦٧	٦٨,٢٥
الضابطة	طلاب	٤١,٤٠	٤٧,٥٠	٦٥,١٩
	طالبات	٤٢,٠٠	٤٩,١٤	٦١,٥٦

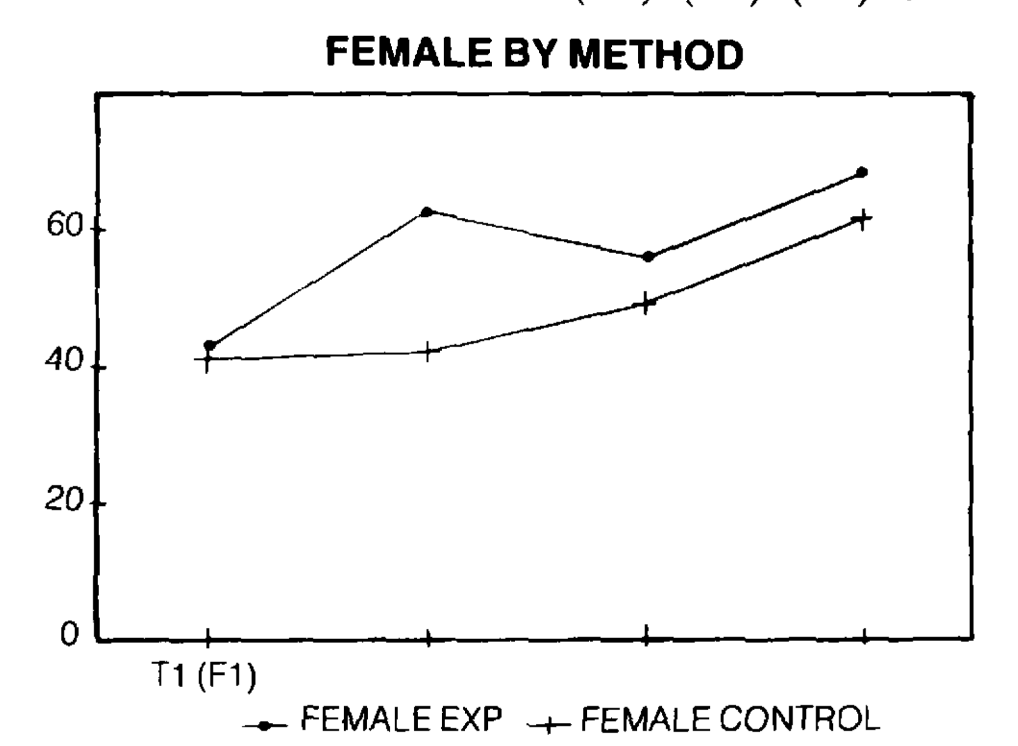
يظهر من جدول رقم ٣ تفوق الطالبات على الطلاب في الاختبار (ت١) في المجموعتين التجريبية والضابطة، لكن الفرق بينهما في المجموعة التجريبية (١٤,٣٤) أكبر بكثير مما هو عليه في المجموعة الضابطة (٠,٦). وفي الاختبار (ت٢) تفوق الطلاب على الطالبات في المجموعة التجريبية بخلاف ما هو عليه الوضع في المجموعة الضابطة. أما في الاختبار (ت٣) فتفوق الطلاب في المجموعة الضابطة بفارق (٣,٦٣) وفي المجموعة التجريبية بفارق (٠,٥٥).

كما يلاحظ أن أداء الطلاب في المجموعتين كان يتحسن مع مرور الوقت، وأن أداءهم في المجموعة التجريبية أفضل من أدائهم في المجموعة الضابطة طيلة الوقت الذي استغرقته الدراسة، بيد أن الفارق بين المجموعتين ليس منتظمًا، إذ بينما كان في الاختبار (ت١) ٦,٤٣ زاد في الاختبار (ت٢) وأصبح ١٧,٢٦، ثم تراجع في الاختبار (ت٣) ليصبح ٣,٦١. وتظهر المقارنة بين أداء الطلاب في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بوضوح في شكل رقم٢.

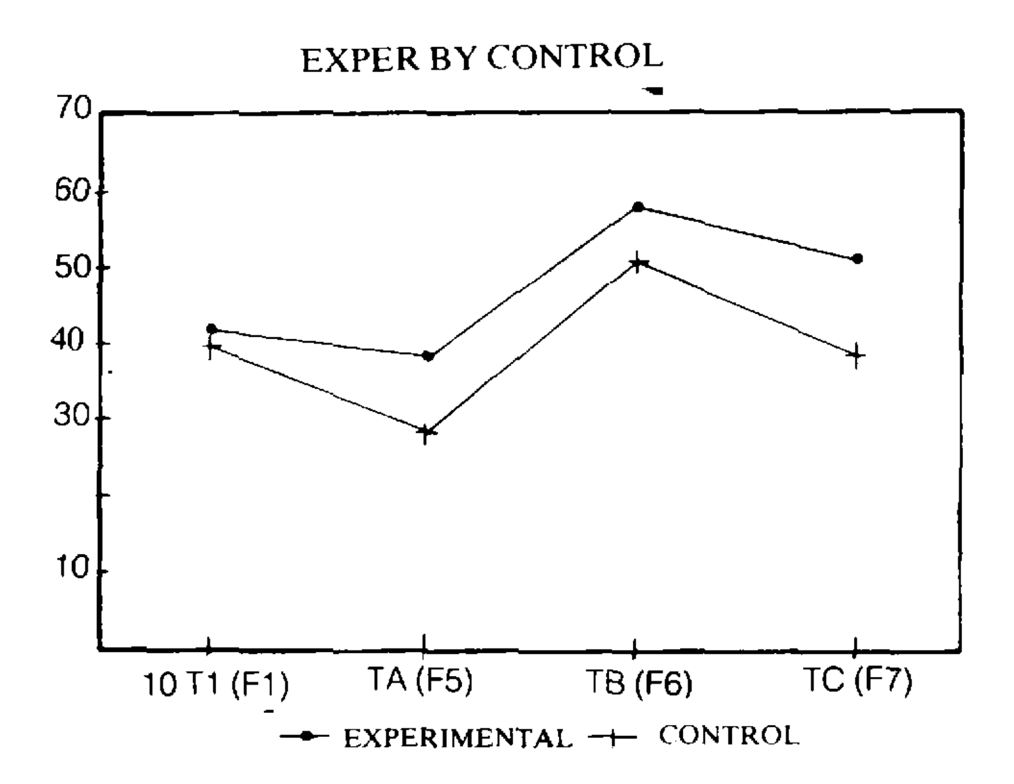
أما أداء الطالبات في تلاوة سورة التكوير كما يظهر من جدول رقم ٣ فهو في تحسن مستمر في المجموعة الضابطة، وهذا أمر متوقع. أما في المجموعة التجريبية، فإن الوضع مختلف، ويظهر هذا بجلاء في شكل رقم ٣.



شكل رقم ٢ . رسم بيـاني لأداء الـطلاب في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣).



شكل رقم ٣. رسم بيـاني لأداء الطالبات في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣).



شكل رقم ٤ . رسم بياني يوضح أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات الثلاثة (ت١)، (ت٢)، (ت٣).

إن عدم تحسن أداء كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ط)، (ص)، (ز) بشكل مطرد يطرح تساؤلاً حول أثر عامل الوقت في تعلم التلاوة. فالتحسن المطرد الذي ظهر عند تلاوة سورة التكوير في الاختبارات (ت١)، (ت٢)، (ت٣) لم يظهر في الاختبارات (ط)، (ص)، (ز). وهذا يدل على أن اختلاف المحتوى في هذه الاختبارات لعب دوراً محدداً لتحصيل الطلبة وإن كشف عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل منها. لقد كان عدد الأحكام في سائر الاختبارات متقارباً، لكن هذا لا يكفي لجعلها متكافئة من سائر الوجوه. فمن العوامل المؤثرة في درجة صعوبة اختبار التلاوة الطريقة التي تتوزع فيها الأحكام على الكلمات. فالطالب غير المتقن لأحكام التلاوة قد يواجه صعوبة عند تلاوة لفظة يرد فيها أكثر من حكم تفوق ما يواجهه عند تلاوة لفظتين تتضمن كل منهما حكماً واحداً، فتلاحق الأحكام يزيد من صعوبة إتقان التلاوة. ومع أننا كنا مدركين لهذه الحقيقة قبل البدء في الدراسة، إلا أن التصميم جاء على هذا الوجه كي يصبح بالإمكان دراسة أثر عامل الوقت على تعلم التلاوة في سياقين متباينين من حيث درجة الصعوبة.

ولاختبـار الـدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين في كل من الاختبار (ط)، (ص)، (ز) أجري تحليل التباين المصاحب على التصميم العاملي ٢×٢ Two-Way AN-COVA مع الأخذ بعين الاعتبار أداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي، وقد رصدت النتائج في جدول رقم ٦.

جدول رقم ٦. خلاصة نتائج تحليل أثر طريقة التدريس على المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ط)، (ص)، (ز).

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
ط	الطريقة	٨٩١,٠٠٩	١	٨٩١,٠٠٩	٦,٧٠٦	٠,٠١٣
ص	الطريقة	٤٤٩,٩٢١	١	٤٤٩,٩٢١	٤,٦٠١	٠,٠٣٨
ز	الطريقة	١٤٤٥,٩٤٢	١	١٤٤٥,٩٤٢	١٠,٣١٧	٠,٠٠٣

لقد اشتق جدول رقم ٦ من جداول ثلاثة يمثل كل منها تحليل التباين الثنائي المصاحب للاختبارات (ط)، (ص)، (ز). ويظهر من هذه البيانات وجود فرق ذي دلالة إحصائية في كل من هذه الاختبارات على مستوى أقل من ٠,٠٥، علمًا بأن الفرق في كل منها لصالح المجموعة التجريبية. وحيث إن هذه الاختبارات أجريت في الأسبوع الرابع والأسبوع الثامن والأسبوع الثالث عشر، فإنه يمكن القول إن مختبر اللغة لم يفقد فاعليته مع مرور الوقت. وهذه النتيجة التي تظهر تفوق مختبر اللغة في تعلم التلاوة تتفق مع النتائج التي توصل إليها الباحثان في دراسة سابقة أجريت قبل عام في ظروف مماثلة للظروف التي أجريت فيها الدراسة الحالية.

لمعرفة الأثر المشترك لتفاعل طريقة التدريس مع جنس الطلبة تم حساب متوسطات أداء الطلبة من الجنسين في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبارات الثلاثة (ط)، (ص)، (ز) ورصدت النتائج في جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧. متوسطات أداء الطلبة من الجنسين في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات (ط)، (ص)، (ز).

المجموعة	الجنس	ط	ص	ز
التجريبية	طلاب	٣٦,٤١	٥٧,٤٨	٤٥,٧٦
	طالبات	٤١,٣٧	٥٩,١٥	٦١,١٠
الضابطة	طلاب	٢٣,٨٧	٥٣,٠٦	٣٦,٤٢
	طالبات	٣٦,٢٩	٤٧,٢٥	٤٢,٥٨

يظهر من جدول رقم ٧ أن الطالبات تفوقن على الطلاب في المجموعة التجريبية في كل من الاختبارات الثلاثة. كذلك فقد تفوقت الطالبات على الطلاب في المجموعة الضابطة في كل من الاختبارين (ط) و(ز). لكن تفوق الطلاب على الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار (ص). ثم إن جدول رقم ٧ يظهر أن عامل الوقت أدى إلى تقدم مطرد في تحصيل طالبات المجموعة التجريبية بينما لم يكن الحال كذلك في تحصيل الطالبات المجموعة الضابطة والطلاب في المجموعتين.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق التي تعزى إلى الأثر المشترك الناتج عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة أُجري تحليل التباين الثنائي المصاحب ورصدت النتائج في جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. خلاصة نتائج تحليل الأثر المشترك الناتج عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة في الاختبارات (ط)، (ص)، (ز).

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
ط	الأثر المشترك	١٢٧,٦٨٠	١	١٢٧,٦٨٠	٠,٩٦١	٠,٣٣٣
ص	الأثر المشترك	١٥٨,١١١	١	١٥٨,١١١	١,٦١٧	٠,٢١١
ز	الأثر المشترك	٢٤٦,٥٤١	١	٢٤٦,٥٤١	١,٧٥٩	٠,١٩٢

يلاحظ من جدول رقم ٨ أن الفروق التي تعزى إلى الأثر المشترك الناتج عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة لم تبلغ الدلالة الإحصائية ٠,٠٥ في أي من الاختبارات الثلاثة ط، ص، ز. وهذه النتيجة تتفق مع ما تم التوصل إليه فيما يتعلق بأثر تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة على الاختبارات ت١، ت٢، ت٣. وعليه يمكن القول إن الأثر المشترك للتفاعل بين الطريقة والجنس لم يظهر في أي من الاختبارات الستة التي أُعطيت أثناء إجراء التجربة.

خلاصة النتائج

مختبر اللغة وسيلة تعليمية تعين الطلبة على تعلم التلاوة. وعامل الوقت أحد العوامل المؤثرة في التعلم الذي يتم داخل مختبر اللغة. والهدف الأساسي لهذه الدراسة معرفة أثر عامل الوقت في تعلم التلاوة في مختبر اللغة مقارنة بتعلم التلاوة في الظروف المدرسية العادية. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ما يأتي:

١ - هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس وهي لصالح المجموعة التجريبية عند اختبار الطلبة في آيات من سورتي الطلاق والتحريم وسورة الصافات وسورة الزمر. وهذه النتائج تدل على أن عامل الزمن لم يفقد مختبر اللغة أثره الواضح في تعلم التلاوة. من هنا فإن الباحثين يوصيان باستخدام مختبر اللغة في تعليم تلاوة القرآن الكريم في المدارس التي تتوافر فيها هذه الوسيلة التعليمية لأن تفوق التعلم الذي تم في مختبر اللغة ظل باقيا مع مرور الوقت.

٢ - هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس وهي لصالح المجموعة التجريبية عند اختبار الطلبة في سورة التكوير في الأسبوع الرابع والأسبوع الثامن، ثم اختفت الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين في الاختبار الذي أُعطي في الأسبوع الثالث عشر. وحيث إن تكرار تلاوة سورة التكوير في الاختبارات (ت)، (ت١)، (ت٢)، (ت٣) يؤدي إلى أن تصبح هذه السورة مألوفة لدى الطلبة، فإن النتائج التي تظهر في هذه الدراسة تدل على أن مختبر اللغة يفقد تفوقه عندما يتضمن الموقف تعلم آيات أكثر سهولة أو إلفة لدى الطلبة.

٣ ـ لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الأثر المشترك الناتج عن تفاعل طريقة التدريس وجنس الطلبة. وبعبارة أخرى فإن أثر مختبر اللغة في تعلم التلاوة لم يختلف باختلاف جنس الطلبة مع مرور الوقت.

المراجــــــع

[١] القرضاوي، يوسف. *الوقت في حياة المسلم*. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٢] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي*. تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٣] الغزالي، أبو حامد. *أيها الولد*. تحقيق محمد محيي الدين القرة داغي. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٤] الزرنوجي، برهان الإسلام. *تعليم المتعلم طريق التعلم*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٦٧هـ/ ١٩٤٨م.

[٥] البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٦] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٧] ابن جماعة، بدر الدين الكناني. *تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم*. تحقيق محمد هاشم الندوي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٥٤هـ.

[٨] مسلم بن الحجاج. صحيح مسلم. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٧٥هـ/ ١٩٦٥م.

[٩] Tiedt, I. *The Language Arts Handbook*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1983.

[١٠] Bloom, B.J. "Time and Learning." *American Psychologist* (September 1974), 682-88.

[١١] Carroll, J.B. "A Model of School Learning." *Teachers College Record*, 64 (1963), 723-33.

[١٢] Walberg, H.J., and W.C. Fredrick. "Instructional Time and Learning." *Encylopedia of Educational Research*, ed. H.E. Mitzel. London and New York: Collier Macmillan, 1982, II, PP. 917-24.

[١٣] Chastain, K. *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1971.

[١٤] عبـدالله، عبدالرحمن صالح، وفتحي حسن ملكاوي. «أثر استخدام مختبر اللغة في تعلم أحكـام التـلاوة: دراسـة تجريبية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية* (٢)، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م، ص ص٤٤٩-٥٣٠.

The Effect of the Time Factor on Learning the Recitation of the Holy Qur'ān: An Experimental Study

Abdul-Rahman S. Abdullah* and Fathi H. Malkawi**
**Associate Professor, Department of Educational Foundations, and*
***Assistant Professor, Department of Curriculum, Faculty of Education,*
University of Jordan, Amman, Jordan

Abstract. *The purpose of this study was to investigate the effect of time on learning the recitation of the* Holy Qur'ān in the language laboratory. The study was carried out in two sections of the second preparatory class at the Model School of Yarmouk University. Each section was divided into two groups: experimental and control. The experiment lasted thirteen weeks during which the two groups were taught several *sūras*. Seven tests were given: a pre-test at the beginning of the experiment and six other tests during the experiment. A three - member jury analyzed the recitation of each student. Two-Way- ANCOVA was applied to test the significance of differences between the experimental and control groups. The results showed that the language laboratory had a significant effect on learning the recitation of the Qur'ān and showed that this effect endured with the lapse of time. In addition, it was found that the effect of time on the recitation of the Qur'ān showed no significant differences between males and females.

مشروع قانون للمعاقين في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

عبدالله الحمدان، ويوسف القريوتي وعبدالعزيز مصطفى السرطاوي

أساتذة مساعدون، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى إعداد صورة نموذجية من قانون عام للمعاقين للاسترشاد به في إعداد القوانين الخاصة بالمعاقين وتطويرها في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

وللتوصل إلى هذا الهدف، تمت مراجعة جميع الإعلانات والمواثيق ذات العلاقة الصادرة عن الأمم المتحدة وهيئاتها المتخصصة والمنظمات الدولية غير الحكومية المعنية بالمعاقين. كما تم الاسترشاد بالإعلانات والقرارات العربية الصادرة عن منظمات وهيئات الجامعة العربية ومجالس وزراء التربية ووزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب.

روعيت في القانون المقترح الشمولية من حيث تناوله لجميع الجوانب المتصلة بالمعاق من حيث الوقاية، والتربية، والتأهيل بأشكاله المختلفة، بدرجة من المرونة التي تراعي مستويات النمو المختلفة في دول المجلس.

قسِّمت مواد القانون إلى مجموعة من الأبواب يتصدر كل منها مجموعة من الأحكام العامة التي تعكس الفلسفة والحقوق العامة المتعلقة بذلك الباب، ومن ثم مجموعة من المواد والبنود الإجرائية القابلة للملاحظة والقياس لضمان وكفالة تلك الحقوق وتبيان سبل تنفيذها، كما أفرد القانون بابًا خاصًا للتشكيلات الإدارية والموارد المالية اللازمة لتنفيذه.

المقدمة

تعتبر رعاية المجتمع لأبنائه، وبخاصة المعاقين منهم، وتوفير ما يلزمهم من خدمات، وإتاحة الفرص لهم للاندماج في الأنشطة المجتمعية للمشاركة في الجهود التنموية، مؤشرات مهمة على المستوى الحضاري الذي وصل إليه ذلك المجتمع. وفي العقد الحالي حققت

المجتمعات العربية، خاصة الخليجية منها، خطوات مهمة في هذا المجال. ومع تنوع الخدمات التربوية والتأهيلية والتشغيلية اللازمة للمعاقين والتوسع في تلك الخدمات تبرز الحاجة لتنظيمها وفق أسس تشريعية مناسبة تكفل الوفاء بتلك الخدمات لمستحقيها من جهة وضبط نوعيتها من جهة أخرى.

انطلاقًا من تلك المسلَّمة وتدعيمًا لأواصر الإخاء والتعاضد بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي برزت فكرة إصدار قانون موحد للمعاقين في دول المجلس. وبمبادرة من الجهة المسؤولة في الأمانة العامة للمجلس، وبمتابعة نشطة من المكتب الإقليمي لشؤون المكفوفين، بدأت الفكرة تلقى قبولاً. ولقد تمت استشارة الباحثين في هذا الموضوع. وبناءً على ذلك تمت صياغة مشروع هذا القانون بغرض اطلاع المختصين والمهتمين العرب عليه لمناقشته وإثرائه من جهة، وإتاحة الفرصة للاستفادة مما قد يجدوه مناسبًا فيه من جهة أخرى.

وفي المراحل المختلفة من إعداد هذا المشروع قام الباحثون بمراجعة لبعض الأنظمة الخاصة بشؤون المعاقين المعمول بها في دول مجلس التعاون، كما قاموا بدراسة تتبعية مستفيضة للعديد من القوانين والتشريعات الخاصة بشؤون المعاقين وخدماتهم المختلفة في عدد من دول العالم المتقدمة والنامية منها، كما تم الاطلاع على جميع الإعلانات العالمية والتوصيات الفنية الصادرة عن هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة، والمنظمات الفنية غير الحكومية، بغية التوصل إلى الأسس العامة والمبادىء الواجب الأخذ بها عند استحداث قانون يعنى بشؤون المعاقين بشكل متكامل.

وحيث إن القانون المقترح يمثل انطلاقة موحدة لا سابق لها في مجال خدمات المعاقين على مستوى دول المنطقة، ويفترض فيه أن يلبي الاحتياجات المختلفة للمعاقين التي تقع مسؤولية الوفاء بها على الجهات الحكومية والخاصة المختلفة، فإن إلقاء الضوء على أهم الملامح المميزة لهذا القانون يعتبر مطلبًا ضروريًا ومساعدًا في الوقت نفسه على تفهم الأسس التي استند عليها في إعداده، وكان لها دور في تحديد أبوابه والمواد المكونة لكل منها. وسيكون ذلك التوضيح موضوع النقاط الرئيسة التالية:

١ ـ تنطلق الفلسفة الأساسية التي بني عليها هذا القانون من مسلَّمة مفادها مساواة المعاق في الحقوق والواجبات بغيره من أبناء المجتمع وفق ما تسمح به قدراته وإمكاناته.

٢ ـ روعي أن يتصف هذا القانون بالشمولية لكي يغطي الجوانب المختلفة المرتبطة بالإعــاقة من حيث الوقاية، والتربية والتعليم، والتأهيل والتشغيل، ليشكل بالتالي إطارًا مرجعيًا عامًا ومرنًا للسياسات الوطنية في مجال خدمات المعاقين للدول الأعضاء.

٣ ـ أخذ بعين الاعتبار المستوى المتقدم الذي تم إنجازه في مجالات التنمية المختلفة، بما في ذلك الخدمات الاجتماعية والتربوية والصحية في المجتمعات العربية الخليجية. وعلى ضوء ما توحي به معدلات النمو المتسارعة في مجالات التنمية الشاملة التي تشهدها دول المجلس، يأتي هذا المشروع بتطلعات مستقبلية إيجابية طموحة تتمشى مع ما تأمل الدول إلى تحقيقه في هذا المجال الإنساني. ولذا يلزم التنويه إلى أن التنفيذ الكامل لبنود هذا القانون يتـطلب مرحلة تحضـيرية تتفـاوت بتفـاوت المستوى الذي وصلت إليه الخدمات المقدمة للمعاقين في كل قطر على حدة.

٤ ـ روعي أن يلتزم هذا القانون بروح ما نصت عليه الإعلانات العالمية المختلفة التي تتناول حقوق الإنسان عامة وحقوق المعاقين خاصة، والتي تم إقرار مجملها من قبل دول المجلس، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

ـ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٤٥م).

ـ توصيات منظمة العمل الدولية المتعلقة بالتأهيل المهني للمعاقين (١٩٥٥م).

ـ الإعلان العالمي لحقوق الطفل الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٦٩م).

ـ الإعلان العالمي لحقوق المتخلفين عقليا الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٧١م).

ـ الإعلان العالمي لحقوق المكفوفين الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٧٢م).

ـ الإعلان العالمي لحقوق المعاقين الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٧٥م).

ـ مقترحات منظمة العمل الدولية بشأن التأهيل المهني والإدماج الاجتماعي للمعاقين (١٩٧٥م).

ـ برنامج منظمة الصحة العالمية في مجال الوقاية من الإعاقة والتأهيل (١٩٧٦م).

ـ الإعلان العالمي لسياسات التشغيل الصادر عن الاتحاد العالمي للجمعيات المهتمة بشئون المعاقين (١٩٧٦م).

ـ توصيات المؤتمرين العالميين الأول والثاني لحقوق المعاقين (١٩٧١، ١٩٧٨م).

ـ ميثاق الثمانينيات في مجال رعاية المعاقين الصادر عن المنظمة العالمية للتأهيل (١٩٨٠م).

السياسة العامة لليونيسيف في مجال وقاية الطفولة من الإعاقة (١٩٨٠م).

الإعلان العالمي لحقوق الصم المكفوفين الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٨٠م).

ـ إعلان سودنبرج الصادر عن اليونسكو (١٩٨١م).

ـ برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعاقين الصادر عن الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة (١٩٨٣م).

٥ ـ أخذ القانون بعين الاعتبار الإعلانات والاستراتيجيات المقرة على الصعيد العربي والتي أسهمت في إقرارها دول المجلس. ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

ـ ميثاق العمل الاجتماعي للدول العربية الصادر عن مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب (١٩٧٤م).

ـ استراتيجية التربية العربية الصادر عن اجتماع وزراء التربية العربي (١٩٧٦م).

ـ استراتيجية العمل الاجتماعي في الوطن العربي الصادر عن مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب (١٩٧٩م).

ـ ميثاق العمل العربي للعمل مع المعاقين الصادر عن المؤتمر الإقليمي لشؤون المعاقين (١٩٨١م).

٦ ـ يأتي هذا القانون مواكبًا للاتجاهات الحديثة في خدمة المعاقين المستمدة من تجارب المجتمعات المختلفة والتي يعتقد أنها لا تتنافى مع تطلعات وطبيعة مجتمعات دول المجلس. وأهم هذه الاتجاهات: تطبيع الخدمات المقدمة للمعاقين ودمجهم مع غير المعاقين ما أمكن، والابتعاد عن تقديم تلك الخدمات من خلال أنماط الرعاية المنعزلة.

٧ ـ روعي أن تأتي نصوص القانون سهلة ومبسطة ومحددة في صيغ إجرائية قدر الإمكان. وقد جزِّيء القانون إلى أبواب رئيسة، يعالج كل منها موضوعات محددة، وتمت التوطئة لكل منها بأحكام عامة.

إن فريق البحث يدرك ما قد يترتب على إقرار مثل هذا القانون الحيوي للمعاقين من تبعات ومسؤوليات مالية وإدارية وفنية ومعنوية. لذا فإن اللجنة تتوقع أن يُعطى هذا المشروع ما يستحق من اهتمام وعناية من خلال الدراسة الفاحصة والتمحيص الدقيق.

الباب الأول: أحكام عامة

مادة (١) يسمى هذا القانون: «قانون المعاقين» ويعمل به فور إقراره ونشره في الجريدة الرسمية.

مادة (٢) تلغى الأحكام والأنظمة السابقة المعمول بها أحكام هذا القانون ومواده.

مادة (٣) حيثما وردت المصطلحات التالية فإنها تعني ما يقابلها.

المعاق: هو فرد يعاني من عجز عقلي أو جسمي أو اضطراب في الوظائف النفسية يحد من قدرته على تأدية دوره الطبيعي في المجتمع قياسًا بأبناء سنه وجنسه في الإطار المجتمعي والثقافي الذي يعيش فيه، مما يستدعي تقديم خدمات خاصة تسمح بتنمية قدراته إلى أقصى حد ممكن وتساعده في التغلب على ما قد يواجهه من حواجز ثقافية أو تربوية أو اجتماعية أو مادية.

ولأغراض هذا القانون يقصد بالمعاق الفرد الذي يعاني من واحدة أو أكثر من الإعاقات التالية (الإعاقة العقلية، الإعاقة الجسمية الحركية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية).

المعاق عقليا: كل فرد ينخفض أداؤه عن المتوسط في اختبار ذكاء مقنن بمقدار انحرافين معياريين أو أكثر، ويصاحبه قصور في السلوك التكيفي، على أن يظهر ذلك خلال المرحلة النمائية الممتدة من الولادة إلى سن الثامنة عشر. ويصنف المعاقون عقليًا حسب شدة إعاقتهم إلى الفئات التالية:

ــ المعاق عقليًا بدرجة بسيطة: وهو كل فرد تقع درجة ذكائه في اختبار ذكاء مقنن بين انحرافين وثلاثة انحرافات معيارية دون المتوسط ويصاحب ذلك قصور في السلوك التكيفي على أن يظهر ذلك في المرحلة النمائية الممتدة من الولادة إلى سن الثامنة عشر.

ــ المعاق عقليًا بدرجة متوسطة: وهو كل فرد تقع درجة ذكائه في اختبار ذكاء مقنن بين ثلاثة وأربعة انحرافات معيارية دون المتوسط ويصاحب ذلك قصور في السلوك التكيفي، على أن يظهر ذلك في المرحلة النمائية الممتدة من الولادة إلى سن الثامنة عشر.

ــ المعاق عقليًا بدرجة شديدة وشديدة جدًا: وهو كل فرد تنحرف درجة ذكائه في اختبار ذكاء مقنن بين ثلاثة وأربعة انحرافات معيارية أو أكثر دون المتوسط ويصاحب ذلك

قصور في السلوك التكيفي على أن يظهر ذلك في المرحلة النمائية الممتدة من الولادة إلى سن الثامنة عشر .

المعاق جسميًا وحركيًا : كل فرد يعاني من قصور أو عجز جسمي أو حركي يؤثر على فرص تعليمه أو عمله أو انتقاله مما يستدعي إدخال تعديلات تربوية أو بيئية وتوفير أجهزة ووسائل مساعدة ليتمكن من التعلم والعمل والعيش المستقبل . ويشتمل ذلك على : حالات الشلل المختلفة ، الشق الشوكي ، انحلال العضلات ، حالات الصرع ، بتر الأطراف . . . إلخ .

المعاق سمعيًا : كل فرد يعاني من قصور أو عجز في قدرته السمعية يعيق أداءه التعليمي أو المهني أو فرص تفاعله مع المثيرات البيئية والاجتماعية . ويصنف المعاقون سمعيًا إلى الفئات التالية :

— المعاق سمعيًا بدرجة بسيطة : وهو الفرد الذي يتراوح فقدان السمع لديه من ٢٧ــ٥٥ ديسبل .

— المعاق سمعيًا بدرجة متوسطة : وهو الفرد الذي يتراوح فقدان السمع لديه من ٥٦ــ٧٠ ديسبل .

— المعاق سمعيًا بدرجة شديدة : وهو الفرد الذي يتراوح فقدان السمع لديه من ٧١ــ٩٠ ديسبل .

— الصمم الكلي : وهو الفرد الذي يزيد فقدان سمعه على ٩٠ ديسبل .

المعاق بصريًا : كل فرد يعاني من قصور أو عجز في قدرته البصرية يعيق أداءه التعليمي أو المهني أو فرص تفاعله مع المثيرات البيئية والاجتماعية ويحد من قدرته على الانتقال . ويصنف المعاقون بصريًا إلى الفئتين التاليتين :

— ضعيف البصر : كل فرد تتراوح حدة إبصاره ما بين ٦/ ٦٠ و٣/ ٦٠ في أقوى العينين بعد استخدام المصححات البصرية .

— الكفيف : كل فرد تقل حدة إبصاره عن ٣/ ٦٠ في أقوى العينين بعد استخدام المصححات البصرية أو يقل حقل إبصاره عن ٢٠ درجة .

الوقاية : الإجراءات الطبية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والتربوية وغيرها ، التي تهدف إلى منع و/ أو الحد من الإصابة بالعجز أو الإعاقة أو التقليل من الآثار المترتبة عليهما .

التأهيل: عملية منسقة لتوظيف الخدمات الطبية، والاجتماعية والنفسية، والتربوية والمهنية لمساعدة المعاق في تحقيق أقصى درجة ممكنة من الفعالية الوظيفية بهدف تمكينه من التكيف مع متطلبات بيئته الطبيعية والاجتماعية. وكذلك تنمية قدراته للاعتماد على نفسه وتحسين مستواه المعيشي.

وبشكل أكثر تحديدًا فإن عملية التأهيل تشتمل ـ دون أن تقتصر ـ على التالي:

ــ الرعاية الطبية.

ــ الإجراءات العلاجية الخاصة مثل العلاج الطبيعي، والعلاج بالعمل، ومعالجة عيوب النطق والكلام، والخدمات الإرشادية المختلفة.

ــ التدريب والتأهيل المهني والتشغيل.

ــ التربية الخاصة.

ــ الأجهزة التعويضية والوسائل المساعدة، كالأطراف الصناعية، ومصححات السمع والبصر والكراسي المتحركة، ومختلف الأجهزة والأدوات التي تساعد المعاق على الحركة والتنقل والعيش باستقلالية.

السلوك التكيفي: درجة قدرة الفرد على الأداء في مجال المسؤولية الاجتماعية والكفاءة الذاتية وفقًا للتوقعات المرتبطة بدوره في المجتمع مع الأخذ بعين الاعتبار عوامل الجنس والسن والإطار الاجتماعي والثقافي الذي ينتمي إليه.

التربية الخاصة: نمط خاص من الخدمات التربوية. يتضمن توظيف طرق وأساليب ووسائل ومناهج تتناسب مع الحاجات والخصائص المميزة لفئات المعاقين. ويشترك في تقديم هذه الخدمات مجموعة من المهنيين المختصين مثل:

ــ معلم التربية الخاصة

ــ معلم المدرسة العادية

ــ أخصائي اجتماعي

ــ أخصائي نفسي

ــ أخصائي العلاج الطبيعي

ــ أخصائي العلاج المهني

ــ أخصائي النطق

برامج التربية الخاصة: خدمات التربية الخاصة المقدمة، سواء أكان ذلك في معاهد التربية الخاصة الداخلية والنهارية أم في صفوف التربية الخاصة في المدارس العادية أو الخدمات اللازمة للمعاقين المدمجين في الصفوف العادية.

الخطة التربوية الفردية: وصف مكتوب لخدمات التربية الخاصة اللازمة للمعاق يطور عن طريق لجنة خاصة تسمى لجنة الخطة التربوية الفردية، ويتضمن تفصيلاً لمستوى الأداء الحالي للفرد المعاق والمكان التربوي المناسب له، كما يتضمن الأهداف التربوية المناسبة والخدمات الخاصة اللازمة ويحدد برنامجها الزمني خلال العام الدراسي.

الخدمات المساعدة: مختلف أنواع الخدمات التي يلزم تقديمها ضمن برامج التربية الخاصة بهدف تسهيل عملية التعلم وزيادة درجة الاستفادة من البرامج التربوية. وتشتمل هذه الخدمات دون أن تقتصر على:

- العلاج الطبيعي
- العلاج المهني
- علاج تعثر النطق
- التهيئة المهنية
- الخدمات النفسية والإرشادية
- الخدمات الاجتماعية

ولي الأمر: يقصد بولي الأمر الوالد أو الوصي أو الولي الشرعي للمعاق.

المجلس: المجلس الوطني لشؤون المعاقين.

الباب الثاني: الحقوق العامة

مادة (١) المعاق مواطن له حق التمتع بالحياة الحرة والعيش الكريم، شأن غيره من المواطنين له الحقوق نفسها وعليه الواجبات نفسها في حدود ما تسمح به قدراته وإمكاناته.

مادة (٢) تتكفل الدولة بحماية حقوق المعاق وتسهيل عملية الحصول عليها، وتوعية المعاق وأسرته وبيئته المحلية بكل ما يتعلق بتلك الحقوق المنصوص عليها في هذا القانون.

مادة (٣) لا يجوز بأي حال من الأحوال أن تكون الإعاقة سببًا يحول دون تمكن المعاق من الحصول على الخدمات المختلفة المقدمة لبقية المواطنين.

مادة (٤) تتكفل الدولة بتقديم الخدمات التربوية والتأهيلية بأشكالها المختلفة للمعاق وفق ما تقتضيه طبيعة إعاقته وبدون مقابل بقصد تحقيق أكبر قدر ممكن من الاعتماد على النفس والاستقلالية.

مادة (٥) تتكفل الدولة بحماية المعاق من أشكال الاستغلال والتمييز المختلفة.

مادة (٦) سعيًا إلى تحقيق التنسيق والتكامل بين الأجهزة الحكومية المختلفة المسؤولة عن تقديم الخدمات للمعاقين ولضمان قيام كل جهاز بدوره المتوقع في هذا المجال، تلتزم المؤسسات الحكومية المختلفة، بناءً على طلب من المجلس الأعلى لشؤون المعاقين (المنصوص عليه في الباب السادس من هذا القانون) بإعداد خطط عمل، وتقارير سنوية عن إنجازاتها في مجال خدمات المعاقين وتقديمها للمجلس.

مادة (٧) تتولى الجهات الحكومية ـ كل فيما يخصه ـ مسؤولة منح وإصدار التراخيص والإشراف والمتابعة للخدمات التي يقدمها القطاع الخاص للمعاقين، كما تتولى حث الجمعيات التطوعية وحفزها على التوسع في تقديم الخدمات المتخصصة للمعاقين، ويراعي في كل ما تقدم الشروط الفنية الواجب توافرها وفق أحكام هذا القانون.

الباب الثالث: الوقاية وتوعية المجتمع

تلعب الإجراءات الوقائية دورًا مهمًا يسهم في التقليل من حالات الإصابة بالعجز والقصور التي قد ينجم عنها نوع من أنواع الإعاقة، كما أن اتباع الإجراءات الوقائية المناسبة يساعد على تخفيف الآثار السلبية المترتبة على حالات الإعاقة المختلفة. وفي إطار هذا الفهم، وبالإضافة إلى برامج الرعاية والتأهيل، تتحمل الجهات المعنية مسؤولية تنفيذ البرامج الوقائية التي تشتمل ـ دون أن تقتصر ـ على التالي:

مادة (١) تنشيء وزارة الصحة مراكز للإرشاد والتخطيط الجيني (الهندسة الوراثية) تغطي المناطق الجغرافية المختلفة وتتولى تقديم الاستشارات الوراثية والقيام بالأبحاث والدراسات المتعلقة بهذا المجال.

مادة (٢) لا تتم إجراءات الزواج إلا بعد إجراء فحوصات مخبرية للدم للتعرف على مدى التوافق بين دم المقبلين على الزواج وتبصيرهم بالاحتمالات المستقبلية.

مادة (٣) تتكفل وزارة الصحة بإجراء الفحوصات والتحليلات المخبرية المختلفة في الأسبوع الأول من عمر المولود، خاصة تلك التي تتعلق بالغدة الدرقية واضطرابات عملية التمثيل الغذائي.

مادة (٤) تتولى وزارة الصحة ـ بالتنسيق مع الجهات المعنية ـ إلزام أولياء الأمور بتطعيم أطفالهم وفق برامج التطعيم المقرة.

مادة (٥) تتكفل الوحدات الصحية التابعة لوزارة التربية/ المعارف بإجراء الفحوصات الطبية المسحية سنويًا على أطفال المدارس في المرحلة الابتدائية، خاصة في مجالي السمع والبصر.

مادة (٦) تتكفل وزارة الصحة بإلزام الصيدليات بعدم صرف الأدوية والعقاقير الطبية إلا بموجب وصفة طبية من طبيب مصرَّح له بممارسة المهنة.

مادة (٧) تتولى وزارة الصحة مسؤولية تسجيل الأطفال الذين يولدون وهم ناقصو الوزن أو غير مكتملي النمو أو يعانون من اضطرابات خلقية ومن في حكمهم من الأطفال الأكثر عرضة للإصابة بعجز أو إعاقة. كما تتولى الوزارة متابعة حالاتهم بشكل دوري للسنوات الست الأولى من أعمارهم على الأقل.

مادة (٨) تتولى وزارة الإعلام بالتنسيق مع الجهات المعنية الأخرى مسؤولية تبصير العامة بأسباب الإعاقة والآثار المترتبة عليها وطرق الوقاية منها، وتعريفهم بالاحتياجات الخاصة للمعاقين للإسهام في بناء اتجاهات أكثر إيجابية نحو المعاقين وقضاياهم.

مادة (٩) تتولى وزارات الصحة والتربية/ المعارف ـ كل في مجال اختصاصه ـ مسؤولية الكشف المبكر عن حالات الإعاقة وبناء وتطوير الوسائل والأدوات اللازمة لتحقيق ذلك.

مادة (١٠) تتولى وزارات الشؤون البلدية والقروية والأشغال العامة مسؤولية إلزام الجهات الحكومية والخاصة بالشروط والمواصفات الهندسية والمعمارية الواجب توافرها في المباني والمرافق العامة لتمكين المعاقين من الاستفادة منها وتسهيل حركتهم وتنقلهم.

مادة (١١) يمنح كل من المعاق ومرافقه تخفيضًا على تذاكر السفر بوسائطه العامة المختلفة مقداره ٥٠٪ لتسهيل تنقل المعاقين واندماجهم في المجتمع وتعريف العامة بهم من خلال المعايشة والاحتكاك.

الباب الرابع

الفصل الأول: التربية والتعليم

مادة (١) تلتزم الدولة بتقديم خدمات التربية الخاصة مجانًا لجميع المعاقين ممن تتراوح أعمارهم بين ٤ و ٢٠ سنة، وفي الحالات التي يتعذر فيها ذلك تتحمل الدولة النفقات التربوية التي يتحملها المعاق أو ولي أمره على ألا تزيد على ضعف متوسط التكلفة للحالات المماثلة المخدومة من قبل البرامج الحكومية.

مادة (٢) تهدف برامج التربية الخاصة إلى تنفيذ السياسة التربوية العامة للدولة لفئات المعاقين بقصد تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن لكي يحققوا أكبر درجة ممكنة من الاستقلالية والاعتماد على النفس من جهة، والقيام بدورهم كطاقة بشرية منتجة في مجالات العمل المناسبة من جهة أخرى.

مادة (٣) تهتم برامج التربية الخاصة بشكل أساسي بالتالي:

ا) تنمية قدرات المعاق العقلية وفرص نموه الجسمي والاجتماعي والعاطفي.

ب) تنمية محصول المعاق اللغوي ومعالجة عيوب النطق والكلام إن وجدت.

جـ) تنمية مهارات الاتصال البديلة الملائمة لحالة الإعاقة (إذا تعذر استخدام اللغة المنطوقة).

د) تزويد المعاق بالمهارات الأكاديمية التي تتناسب مع قدراته ومستوى تحصيله.

هـ) تزويد المعاق بمهارات التهيئة المهنية اللازمة.

و) تنمية المهارات الاستقلالية (مهارات الحياة اليومية) لدى المعاق.

مادة (٤) يراعى في برامج التربية الخاصة من حيث المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية والفنية والعاملين بها وأماكن تقديمها ملاءمتها للخصائص المميزة لفئات المعاقين المختلفة.

مادة (٥) تقدم خدمات التربية الخاصة للمعاقين في المدارس العادية ما أمكن، وفي الحالات التي يتعذر فيها ذلك تقدم تلك الخدمات في أقل البيئات عزلاً وأقربها إلى بيئة المدرسة العادية، حسب التسلسل التالي: في فصل من فصول المدرسة العادية ـ في فصل من فصول المدرسة العادية مع خدمات مساندة من أخصائي غرفة المصادر من الأخصائيين ـ فصل خاص في مدرسة عادية ـ مدرسة نهارية خاصة بالمعاقين ـ مدرسة داخلية خاصة بالمعاقين.

مادة (٦) تقدم خدمات التربية الخاصة من خلال فريق عمل متعدد التخصصات وفق ما تمليه حالة المعاق.

مادة (٧) يجب ألا يتأثر قبول المعاقين أو استمرارهم في مرحلة تعليمية معينة بالتعليمات المتعلقة بتحديد سن القبول أو مدة البقاء في أي من المراحل التعليمية المختلفة على ألا يزيد الفارق على ثلاث سنوات كحد أقصى.

الفصل الثاني: التشخيص

مادة (١) تشكل لجنة فنية للتشخيص في إدارة كل منطقة تعليمية تعنى بتطوير إجراءات التشخيص وأدواته ومتابعة نشاطات لجان التشخيص التابعة لبرامج التربية الخاصة، والفصل في النزاعات التي قد تنشأ بين تلك اللجان وأسر المعاقين فيما يخص نتائج التشخيص.

مادة (٢) تنشأ لجنة فنية في كل معهد للتربية الخاصة أو مدرسة يوجد بها برامج للتربية الخاصة تكون وظيفتها القيام بتشخيص حالات الأفراد المتقدمين والمحولين لتحديد أهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة.

مادة (٣) تتألف لجنة التشخيص من ثلاثة أعضاء في الأقل، على أن تشمل أخصائيًا نفسيًا، ومعلم تربية خاصة. ويحق لولي أمر المعاق إن أراد المشاركة في أعمال اللجنة بصفة مراقب.

مادة (٤) يجب أن تتصف إجراءات التشخيص بالشمولية من خلال قيام لجنة التشخيص بجمع بيانات ومعلومات كافية وبطريقة علمية منظمة تغطي حالة المعاق الحاضرة والسابقة ما أمكن في الجوانب التالية على الأقل:

ا) الحالة الصحية
ب) الوضع الأسري والاجتماعي
جـ) القدرات العقلية
د) السلوك التكيفي أو النضج الاجتماعي
هـ) المستوى التحصيلي

مادة (٥) تقدم لجنة التشخيص إلى مدير المعهد أو المدرسة التي يوجد فيها برنامج للتربية الخاصة تقريرًا مفصلاً عن الحالة مشتملاً على القرار الذي تم التوصل إليه ومبرراته.

مادة (٦) يزود مدير المعهد أو المدرسة التي يوجد بها برنامج للتربية الخاصة إدارة منطقة التعليم وولي أمر الطالب بنسخة من تقرير لجنة التشخيص.

مادة (٧) يعلم ولي أمر الطالب برسالة رسمية بحقه في الاعتراض على قرار لجنة التشخيص خلال شهر من تاريخ استلام التقرير.

مادة (٨) يحق لولي الأمر في حالة اعتراضه على قرار لجنة التشخيص مطالبة إدارة المنطقة التعليمية بإعادة التشخيص.

مادة (٩) على إدارة المنطقة التعليمية تشكيل لجنة أخرى لإعادة تشخيص الحالة خلال شهرين من استلامها اعتراض ولي الأمر، ويحق لولي الأمر المشاركة في أعمال هذه اللجنة بصفة مراقب، ويكون قرار لجنة إعادة التشخيص نهائيًّا.

مادة (١٠) يشترط في اختبارات التشخيص وأدواته ما يلي:

ا) أن تكون مقننة وذات معايير مرجعية تشمل الجنس، والفئات العمرية، والبيئة الاجتماعية والخلفية الثقافية التي ينتمي لها المفحوص. ويستثنى من ذلك القياس السمعي وفحص القدرة البصرية.

ب) أن تتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات وفق المعايير الفنية المتعارف عليها في مجالات القياس النفسي.

جـ) أن تكون مناسبة لطبيعة الإعاقة التي يعاني منها المفحوص.

مادة (١١) يشترط فيمن يتولى تطبيق أدوات التشخيص (خاصة الاختبارات) أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي في مجال القياس والتقويم وخبرة عملية لا تقل عن سنتين، ويُعفى الحاصل على درجة الماجستير فما فوق في المجال نفسه من شرط الخبرة.

مادة (١٢) تراعي لجان التشخيص عند إصدار قراراتها المعايير المحددة بكل فئة من فئات الإعاقة والمبينة في التعريفات الواردة في هذا القانون.

مادة (١٣) يجرى تشخيص شامل لكل حالة إعاقة مرة كل عامين على الأقل، وتكلَّف إدارة المنطقة التعليمية بمتابعة تنفيذ ذلك.

الفصل الثالث: الصفوف الدراسية

مادة (١) يجب تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للمعاقين مع أقرانهم من غير المعاقين ما أمكن. وفي الحالات التي يتعذر فيها ذلك يجب مراعاة الشروط التالية فيما يتعلق بأعداد التلاميذ في صفوف التربية الخاصة:

ا) يحدد عدد التلاميذ في الصف الواحد تبعًا لشدة الإعاقة والفئة العمرية. فكلما زادت شدة الإعاقة يجب أن ينخفض تبعًا لذلك عدد التلاميذ في الصف، كما يجب أن يقل عدد التلاميذ في الصف للمراحل العمرية الأصغر.

ب) تتراوح أعداد التلاميذ في الصف الواحد وفقًا لما يلي:

١ - المتخلفون عقليا ــ ٥ - ١٠ تلاميذ
٢ - المعاقون بصريا ــ ٨ - ١٢ تلميذًا
٣ - المعاقون سمعيا ــ ٥ - ١٠ تلاميذ
٤ - المعاقون حركيا ــ ٥ - ١٠ تلاميذ

جـ) يجب ألا يزيد فارق السن في الصف الواحد على ثلاث سنوات.

مادة (٢) تخصص للتلميذ في صفوف التربية الخاصة مساحة لا تقل عن مرة ونصف مما يخصص في المتوسط للتلميذ في المدارس العادية.

مادة (٣) تزود صفوف التربية الخاصة بالأثاث والتجهيزات الداخلية ووسائل الأمان الملبية لاحتياجات من تقدم لهم الخدمات من التلاميذ في تلك الصفوف.

الفصل الرابع : المناهج والخطط التربوية

مادة (١) تقوم وزارة التربية والتعليم / المعارف ببناء وتطوير مناهج تربوية خاصة لفئات المعاقين الذين يتعذر عليهم الاستفادة من المناهج التربوية العادية، على أن تستخدم المناهج التربوية العادية كأساس لذلك.

مادة (٢) يوضع لكل تلميذ معاق برنامج تربوي فردي يتناسب مع قدراته ويستجيب لحاجاته وخصائصه الفردية المتميزة.

مادة (٣) يتم وضع البرنامج التربوي الفردي لكل تلميذ معاق بالاستناد إلى نتائج التشخيص.

مادة (٤) يوضع البرنامج التربوي الفردي من قبل لجنة خاصة تتألف من ثلاثة أعضاء على الأقل، على أن تشمل ولي أمر التلميذ المعاق ومعلم التربية الخاصة وأي أخصائي تستوجب حالة الإعاقة مشاركته في هذه اللجنة.

مادة (٥) تتولى لجنة الخطة التربوية الفردية المسؤوليات التالية :

ا) تحديد المكان التربوي المناسب للتلميذ.

ب) تحديد الأهداف التربوية التي تتمشى مع قدرات التلميذ.

جـ) متابعة تنفيذ الخطة التربوية الفردية للتلميذ وتعديلها كلما دعت الحاجة لذلك.

د) تحديد الخدمات المساعدة التي تتطلبها طبيعة الإعاقة التي يعاني منها التلميذ.

مادة (٦) تعقد لجنة الخطة التربوية الفردية اجتماعاتها كلما دعت الحاجة، ويقوم مدير المدرسة أو المعهد بإبلاغ ولي أمر التلميذ كتابيًا بموعد الاجتماع ومكانه، وفي حالة تعذر مشاركة ولي الأمر، يحدد موعد آخر للاجتماع ويعقد حتى لو لم يتمكن ولي الأمر من المشاركة، وتكون نتائج اجتماع اللجنة مقبولة ونافذة.

مادة (٧) يحتفظ مدير المدرسة أو المعهد بسجل يضم المراسلات أو المكالمات الهاتفية التي تجرى مع ولي الأمر بشأن تحديد مواعيد اجتماع لجنة الخطط التربوية الفردية.

مادة (٨) يحق لولي أمر التلميذ أن يصطحب معه شخصًا يثق به للمشاركة في اجتماعات لجنة الخطة التربوية الفردية، شريطة ألا يكون ذلك الشخص من موظفي المنطقة التعليمية. ويقتصر دور ذلك الشخص على إسداء النصح والمشورة لولي الأمر.

الفصل الخامس: التشكيلات الإدارية

مادة (١) تنشأ في وزارة التربية والتعليم / المعارف إدارة عامة للتربية الخاصة يكون المسؤول عنها برتبة وكيل وزارة مساعد على الأقل.

مادة (٢) تضم الإدارة العامة للتربية الخاصة أجهزة فنية متخصصة تشرف على الخدمات المقدمة لكل فئة من فئات الإعاقة، وتعمل على متابعة برامج التربية الخاصة وتطويرها بما يتمشى مع المفاهيم والاتجاهات المعاصرة.

مادة (٣) ينشأ في كل منطقة تعليمية قسم للتربية الخاصة يكون المسؤول عنه برتبة مساعد. مدير عام المنطقة التعليمية، ويضم الوحدات الفنية التالية:

ا) وحدة للمعاقين عقليًا

ب) وحدة للمعاقين سمعيًا

جـ) وحدة للمعاقين بصريًا

د) وحدة للمعاقين حركيًا

هـ) وحدة للتشخيص

وتتولى هذه الوحدات الإشراف والمتابعة الفنية لبرامج التربية الخاصة في المنطقة.

الفصل السادس: العاملـون

مادة (١) يشترط فيمن يعمل في برامج التربية الخاصة (من إداريين، ومعلمين، وأخصائيين) أن يكون حاصلاً على مؤهل لا يقل عن دبلوم (سنتين بعد الثانوية) من برنامج علمي متخصص ومعترف به من قبل الجهات الرسمية المسؤولة عن التربية والتعليم.

مادة (٢) يصرف للمشتغلين في برامج التربية الخاصة من معلمين وأخصائيين علاوة فنية مقدارها ٣٠٪ من الراتب الأساسي، شريطة أن يكون في عملهم اليومي احتكاك مباشر مع المعاقين و/أو أسرهم.

مادة (٣) يصرف للعاملين في برامج التربية الخاصة من إداريين وعاملي خدمات (سائقين، عمال نظافة، عمال التغذية ومن في حكمهم) علاوة طبيعة عمل ومقدارها ٢٠٪ من الراتب الأساسي.

الباب الخامس: التأهيل والتشغيل

يشتمل التأهيل بمفهومه الواسع الخدمات التي تلبي احتياجات المعاقين في المجالات الطبية، والاجتماعية، والنفسية، والتدريب المهني، والتشغيل.

الفصل الأول: أحكام عامة

مادة (١) انطلاقًا من أن العمل حق مكفول للمواطن، وأن الإعاقة لا تلغي ذلك الحق، وحيث إن توفير العمل أجدى من تقديم المساعدة، تتكفل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بتوفير برامج التدريب المهني للمعاقين وإتاحة مجالات العمل أمامهم للإسهام في برامج التنمية المختلفة.

مادة (٢) يجب ألا تقتصر برامج التدريب المهني والتشغيل للمعاقين على مهن دون غيرها، بل يجب أن تتنوع برامج التدريب لتتاح الفرصة أمام المعاقين لممارسة المهن المختلفة وفق إمكاناتهم وقدراتهم.

مادة (٣) يتساوى المعاق في حقوقه المهنية مع غير المعاق الذي يزاول المهنة ذاتها.

مادة (٤) لا يجوز لصاحب العمل فصل العامل الذي يصاب بعجز أثناء مزاولة مهنته إذا كان قادرًا على أداء ٦٠٪ من متطلبات تلك المهنة. وفي غير ذلك من حالات يلزم إعادة تأهيله لمهنة أخرى تتمشى مع حالات عجزه الطارئة.

مادة (٥) تسهيلاً لسبل دمج المعاق في الحياة العامة تتاح للمعاقين فرص العمل التنافسي، ولا يتم اللجوء إلى تشغيلهم في البيئات المحمية إلا إذا اقتضى الأمر ذلك.

مادة (٦) تسهيل انتقال المعاق من وإلى مكان العمل أو التأهيل من خلال توفير وسائط النقل المناسبة أو الإسهام بـ ٥٠٪ من قيمة وسيلة النقل الخاصة التي يمتلكها المعاق.

مادة (٧) تقدم خدمات التأهيل المهني وبرامجه للمعاقين جنبًا إلى جنب مع أقرانهم من غير المعاقين كلما كان ذلك ممكنًا. وفي الحالات التي يتعذر فيها تلك الخدمات والبرامج في أقل البيئات عزلاً وأقربها لبيئة غير المعاقين.

مادة (٨) توفر وسائل الأمان والسلامة للمعاق، سواء أكان ذلك أثناء فترة التأهيل المهني أم التشغيل.

الفصل الثاني: التأهيل المهني

مادة (١) يشترط في الملتحقين ببرامج التأهيل المهني من المعاقين ألا تقل أعمارهم عن ١٥ سنة.

مادة (٢) يتم تحديد قدرات وميول الملتحقين ببرامج التأهيل المهني بواسطة أدوات التشخيص والتقويم المناسبة وبالاستفادة من التقارير المتعلقة بحالة المعاق.

مادة (٣) يشترك في تشخيص الملتحقين ببرامج التأهيل المهني فريق عمل يتكون من أخصائي اجتماعي، وأخصائي نفسي، وأخصائي تدريب مهني وولي أمر المعاق، مع ضرورة الاستفادة من خدمات الأخصائيين الآخرين حيثما كان ذلك مناسبًا.

مادة (٤) عند تحديد مجال التأهيل المهني الذي سيلحق به المعاق يجب أخذ رغبة المعاق أو ولي أمره بعين الاعتبار حيثما كان ذلك ممكنًا.

مادة (٥) يمنح المعاق عند انتهائه برنامج التأهيل المهني بنجاح شهادة تثبت أهليته لمزاولة المهنة التي تم تدريبه عليها.

مادة (٦) تصرف للمعاقين الذين يلتحقون ببرامج التأهيل المهني مكافأة مالية تشجيعية تقدرها وزارة الشؤون الاجتماعية بحيث لا تقل عما يدفع للملتحقين بمراكز التدريب المهني من غير المعاقين.

مادة (٧) لا تقتصر برامج التأهيل المهني للمعاقين على تدريبهم على المهارات المهنية فحسب، بل يجب أن تشتمل تلك البرامج على التدريب على مهارات الحياة اليومية، والمهارات الاستقلالية والعلاقات المهنية والإنسانية.

مادة (٨) تتكفل مؤسسات العمل، سواء أكانت خاصة أم حكومية، بإعادة تأهيل الأفراد الذين يصابون بعجز أو إعاقة نتيجة لإصابات العمل المختلفة، ليتمكنوا بعد إعادة تأهيلهم من أداء مهن تتوافق مع طبيعة إعاقاتهم في المؤسسات التي يعملون فيها كلما كان ذلك ممكنًا.

مادة (٩) تتكفل مؤسسات العمل، سواء أكانت خاصة أم حكومية، بصرف رواتب الأفراد الذين يتم إلحاقهم ببرامج إعادة التأهيل، وبعد إنهائهم لتلك البرامج والتحاقهم بالمهن التي تمت إعادة تأهيلهم للقيام بها تصرف لهم رواتب تلك المهن.

الفصل الثالث: التشغيـــل

مادة (١) تلتزم مؤسسات العمل، الحكومية منها والخاصة، التي يبلغ عدد العاملين فيها ٣٠ عاملاً أو أكثر بتخصيص نسبة ٣٪ كحد أدنى من وظائفها لتشغيل المعاقين. على أن يعتبر الجزء من الحصة عند حساب النسبة رقمًا صحيحًا لصالح المعاقين، ولا يدخل ضمن هذه النسبة العاملون الذين يتعرضون للإصابة وهم على رأس العمـل ويتم إعـادة تأهيلهم للعمل في المؤسسة نفسها. ويتولى ديوان الخدمة المـدنية ووزارة العمـل والشؤون الاجتـماعية، كل فيما يخصه، وضع القواعد والتعليمات الكفيلة بتنفيذ ذلك.

مادة (٢) إذا تعذرت فرص تشغيل المعاق في سوق العمل التنافسي تتكفل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بتوفير فرص العمل في الورش المحمية.

مادة (٣) تلتزم مؤسسات العمل الخاصة والحكومية بتقديم تقارير ربع سنوية عن أوضاع تشغيل المعاقين لديها لمكاتب العمل أو ديوان الخدمة المدنية على التوالي.

مادة (٤) تنشأ في وزارة العمل ومكاتبها الفرعية وفي ديوان الخدمة المدنية وفروعه وحدات خاصـة تكـون مسؤولة عن تشغيل المعاقين ومتابعة مؤسسات العمل الخاصة والحكـومية على التـوالي فيما يتعلق بهذا الخصـوص، كموضع الأنظمة المتعلقة بحقوق المعاقين التقاعدية وما يتصل بها من امتيازات في القطاعين الحكومي والخاص.

مادة (٥) تعطى المؤسسات الحكومية الأفضلية لشراء منتجات الورش المحمية أو خدماتها.

مادة (٦) تعفى من التعرفة الجمركية المواد والأدوات والأجهزة المستوردة لإنشاء أو تطوير الورش المحمية، كما تعفى منتجات تلك الورش من الرسوم والضرائب المختلفة.

مادة (٧) تقدم وزارة العمل والشؤون الاجتماعية الدعم المعنوي والمادي لمشاريع التشغيل الذاتي للمعاقين، فردية كانت أم تعاونية، وتتولى الوزارة تحديد جدوى المشروع وحجم الدعم المادي اللازم لإنشائه.

مادة (٨) تسهم وزارة العمل بتقديم المشورة الفنية والدعم المادي اللازمين لإدخال التعديلات اللازمة على بيئة العمل وأدواته بقصد تسهيل تشغيل المعاقين.

مادة (٩) لا يقتصر دور ورش العمل المحمية على توفير فرص العمل للمعاق، بل يجب أن تعمل - كلما أمكن - على تهيئة فرص انتقال المعاق إلى سوق العمل التنافسي.

مادة (١٠) تطبَّق على المعاقين العاملين في سوق العمل التنافسي أو في الورش المحمية أنظمة وقوانين العمل والعمال.

مادة (١١) يستثنى المعاق من شروط اللياقة الصحية اللازمة للالتحاق بالعمل فيما عدا شهادة تثبت خلوه من الأمراض السارية والمعدية.

الفصل الرابع: التأهيل الطبي

مادة (١) تتكفل الجهات الصحية بتقديم الخدمات الطبية، سواء كانت تشخيصية أم علاجية أم جراحية، للمعاقين دون مقابل.

مادة (٢) تتكفل الجهات الصحية بتوفير الأجهزة التعويضية والتصحيحية والوسائل المعينة (الأطراف الصناعية، الأحذية الطبية، المعينات السمعية والبصرية والكراسي المتحركة، والعكازات. . . إلخ) للمعاقين دون مقابل. ويكون ذلك وفق ما تضعه اللجان الطبية المتخصصة من شروط ومعايير تحدد أهلية المعاق للاستفادة للحصول على مثل تلك الأجهزة، كما تحدد الفترات الزمنية اللازم انقضاؤها ليتمكن المعاق من الحصول على أجهزة بديلة.

مادة (٣) تقدم الجهات الصحية للمعاقين الذين تستوجب حالاتهم قضاء مدد طويلة في المستشفيات والمصحات ودور النقاهة والخدمات الاجتماعية والنفسية والإرشادية والترويحية التي تلبي احتياجاتهم الخاصة.

الفصل الخامس: التأهيل الاجتماعي

مادة (١) تتكفل وزارة الشؤون الاجتماعية بتوفير خدمات الرعاية الاجتماعية الإيوائية لشديدي الإعاقة الذين لا يوجد من يعولهم أو من تحول الظروف دون بقائهم مع أسرهم.

مادة (٢) في الحالات التي لا تتمكن فيها وزارة الشؤون الاجتماعية من تقديم الخدمات الإيوائية اللازمة، فإنها تتحمل النفقات المادية التي يتحملها المعاق أو ولي أمره لتلقي الخدمات الإيوائية على نفقته، على ألا يزيد ما يدفع على ضعف متوسط التكلفة للحالات المماثلة المخدومة من قبل البرامج الحكومية.

مادة (٣) يجب ألا تقتصر خدمات الرعاية الاجتماعية الإيوائية على توفير المأوى، بل يجب أن تشتمل على البرامج التي تسهم في تنمية قدرات المعاق، مثل التدريب على المهارات الحياتية اليومية، والتدريب الحسي والحركي، وطرق التواصل بقصد تنمية استقلالية المعاق.

مادة (٤) لدى تقديم خدمات التأهيل الاجتماعي يجب أن يؤخذ دور الأسرة وأهمية مشاركتها بعين الاعتبار.

مادة (٥) للمعاقين الأولوية في الاستفادة من خدمات الإسكان وبرامج التنمية الأسرية المختلفة.

الباب السادس: المجلس الوطني لشؤون المعاقين

لضمان تنفيذ هذا القانون، ومتابعة شؤون المعاقين وقضاياهم على المستوى الوطني، ومن أجل تسهيل التنسيق بين جهود مختلف المؤسسات الحكومية الخاصة المعنية بخدمات المعاقين ورعايتهم ينشأ مجلس يسمى «المجلس الوطني لشؤون المعاقين» وفق الأسس التالية:

مادة (١) يعتبر المجلس هيئة حكومية مستقلة يرأسه نائب رئيس مجلس الوزراء.

مادة (٢) يكون للمجلس ميزانية خاصة تسري عليها الأحكام العامة لميزانية الدولة، ويجوز للمجلس قبول الهبات والمعونات والمنح، مالية كانت أو عينية، وذلك لتمويل المشروعات المتعلقة بخدمات المعاقين.

مادة (٣) يكون للمجلس أمين عام برتبة وكيل وزارة يعيَّن بقرار من مجلس الوزراء بناءً على ترشيح من نائب رئيس مجلس الوزراء الرئيس الأعلى للمجلس الوطني لشؤون المعاقين.

مادة (٤) يضم المجلس في عضويته كلا من:

ا) نائب رئيس مجلس الوزراء	رئيسا
ب) وزير التربية والتعليم/ المعارف	عضوا
جـ) وزير العمل والشؤون الاجتماعية	عضوا
د) وزير الصحة	عضوا
هـ) وزير التخطيط	عضوا
و) وزير الإعلام	عضوا
ز) رئيس ديوان الخدمة المدنية	عضوا
حـ) أمين عام المجلس	سكرتيرا

مادة (٥) تكون للمجلس لجنة فنية تشكَّل بقرار من رئيس المجلس يرأسها أمين عام المجلس وتضم في عضويتها كلا من:

ا) ممثل لوزارة التربية والتعليم/ المعارف

ب) ممثل لوزارة الصحة

جـ) ممثل لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية

د) ممثل لوزارة الإعلام

هـ) أربعة من الخبراء المتخصصين في مجال تأهيل المعاقين

و) أربعة من المعاقين أو أولياء أمورهم

مادة (٦) يكون للمجلس لوائحه المالية والإدارية التي تنظم أعماله.

مادة (٧) يختص المجلس برسم السياسة العامة في مجالات الوقاية من الإعاقة وكل ما يتعلق برعاية المعاقين وتأهيلهم ويتضمن ذلك دون أن يقتصر على:

ا) اقتراح القوانين والأنظمة التي تكفل حقوق المعاقين.

ب) متابعة الجهات الحكومية والخاصة المسئولة عن تنفيذ هذا القانون وكل ما يصدر عن المجلس من قرارات.

جـ) إقـرار خطط العمـل السنـوية التي تتقدم بها الجهات الحكومية والخاصة المسؤولة عن تقديم خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل لفئات المعاقين .

د) الاطلاع على التقارير السنوية التي تتقدم بها الجهات الحكومية والخاصة فيما يتعلق بما تم إنجـازه في مجالات الـوقـاية والـرعـاية وتـأهيل المعـاقين وإصدار التوجيهات المناسبة حيالها .

هـ) إقرار ميزانية المجلس السنوية .

و) النظر في قبول ما يقدم للمجلس من هبات ومعونات ومنح مالية أو عينية .

ز) تشكيل اللجنة الفنية للمجلس .

مادة (٨) تتولى اللجنة الفنية مسؤولية إعداد أوراق العمل المقدمة للمجلس .

مادة (٩) يكون ضمن اختصاصات اللجنة الفنية ما يلي :

ا) إعداد الدراسات والتقارير المتعلقة بأعمال المجلس مشتملة على المبررات اللازمة والتوصيات التي تراها مناسبة .

ب) القيام بالبحوث والدراسات الميدانية في مجالات رعاية المعاقين وتأهيلهم .

جـ) إنشـاء بنـك وطني للمعلومـات يشتمـل على سجـل عام للمعاقين وأية معلومات يكون لها علاقة بالإعاقة والمعاقين .

د) إعداد برامج التوعية العامة في مجالات الوقاية من الإعاقة وأساليب رعاية المعاقين وتأهيلهم .

هـ) المهام الأخرى التي تكلف بها من قبل المجلس .

A Proposed Public Law for Disability Prevention and Rehabilitation in the Member States of the Gulf Cooperation Council

Abdullah I. Al-Hamdan, Yousef F. Qaryouti, and Abdel Aziz M. Sartawi
Assistant Professors, Dept. of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The main aim of this study was to develop a model public law for disability prevention and rehabilitation for the member states of the Gulf Cooperation Council (GCC). The proposed legislation, including rules and regulations, will serve as a model for the GCC countries and other Arab states, in developing comprehensive legislation to protect the right of disabled persons. The rights for preventive, medical, social, educational, rehabilitation and employment services were clearly defined and specified as were administrative arrangements. Financial, resources and monitoring system were also included. For the development of the suggested legislation, the authors conducted an intensive review of literature including most of the international and regional statements and declarations proclaimed by the United Nations specialized agencies, and other governmental and non-governmental organizations.

القسم الإنجليزي

"Arabic Section"

الطريقة التواصلية وتدريس تهجئة للطلاب العرب الدارسين للغة الإنجليزية

علي عيسى الشعبي

أستـاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
أبها، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. من خلال تركيز طريقة التدريس التواصلي على الفصاحة fluency على حساب الدقة accu-racy فإنها لم توف عملية التهجئة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الاهتمام الكافي، وقد كشف العديد من الدراسات المتعلقة بتحليل الأخطاء في العالم العربي أن أخطاء التهجئة تعتبر شائعة بين الطلاب العرب عند كتابتهم باللغة الإنجليزية.

وفي هذا البحث تطرقت لمناقشة ثلاثة أنواع من الأنشطة تلائم الطلاب العرب الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية ويستطيع من خلالها تدريس اللغة التواصلي أن يحافظ على الفصاحة أثناء تدريس التهجئة وكذا الدقة في التهجئة ذاتها. وهذه الأنشطة هي:

١ ـ الأنشطة المتعلقة بالقراءة.

٢ ـ أنشطة التفكير الاستقرائي.

٣ ـ الأنشطة التي تركز على اللغة.

[45] Tarvin, William L., and Ali Yahya Al-Arishi. "Rethinking Communicative Language Teaching: Reflection and the EFL Classroom." *TESOL Quarterly*, 25, No. 1 (1991), 9-27.
[46] Elsbree, Langdon, and Frederick Bracher. *Heath's College Handbook of Composition*. 8th ed. Lexington, Mass.: D.C. Heath, 1972.
[47] Carrell, P.L., B.G. Pharis, and J.C. Liberto. "Metacognitive Strategy Training for ESL Reading." *TESOL Quarterly*, 23, No. 4 (1989), 647-78.
[48] Duff, Barbara. "Comments on Jeanne Polak and Stephen Krashen's 'Do We Need to Teaching Spelling: A Reader Reacts." *TESOL Quarterly*, 23, No. 1 (1989), 163-64.
[49] Orleans, J. "The Ability to Spell." *School and Society*, 23 (1926), 407-408.
[50] Thompson, R.S. "The Effectiveness of Modern Spelling Instruction." *Teachers College, Columbia University Contribution to Education*, No. 436, 1930.
[51] Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
[52] Johnson, Keith, and Keith Morrow. *Communication in the Classroom*. Essex: Longman, 1981.
[53] Celce-Murcia, Marianne, and Sharon Hilles. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
[54] Leitner, Gerhard. "Students' Uses of Grammars of English Can We Avoid Teaching It?" *IRAL*, 28, No. 2 (1990), 153-67.
[55] Little, Greta, and Sara L. Sanders. *Resistance to Learning? Student Reaction to Communicative Language Teaching*. Columbia, S.C.: University of South Carolina Press, 1990.
[56] Di Pietro, Robert J. *Strategic Interaction: Learning Language through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

[17] Chomsky, Noam, and Morris Halle. *The Sound Pattern of English.* New York: Harper and Row, 1968.
[18] Hammerly, Hector. *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics.* Blaine, Wash.: Second Language Publications, 1976.
[19] Mazurkiewicz, Albert B. *Teaching about Phonics.* New York: St. Martin's Press, 1976.
[20] Bowen, J. Donald, Harold Madsen, and Ann Hilferty. *TESOL Techniques and Procedures.* Cambridge: Newbury House, 1985.
[21] Oller, J. W., Jr., and S. M. Ziahosseiny. "The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors." *Language Learning,* 20 (1970), 183-89.
[22] Polak, Jeanne, and Stephen Krashen. "Do We Need to Teach Spelling? The Relationship between Spelling and Voluntary Reading among Community College ESL Students." *TESOL Quarterly,* 22, No. 1 (1988), 141-46.
[23] Ibrahim, Muhammid H. "Patterns in Spelling Errors." *English Language Teaching Journal,* 32, No. 3 (1978), 207-12.
[24] Thompson-Panos, Karyn, and Maria Thomas-Ruzic. "The Least You Should Know about Arabic: Implications for the ESL Writing Instructor." *TESOL Quarterly,* 17, No. 4 (1983), 609-23.
[25] Leech, Geoffrey, and Jan Svartvik. *A Communicative Grammar of English.* London: Longman, 1975.
[26] Littlewood, William. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
[27] Ellis, Rod. *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1986.
[28] Krashen, Stephen D., and Tracy D. Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford: Pergamon Press, 1983.
[29] Williams, Ralph M. "Teaching of Spelling." In *The Encyclopedia of Education,* edited by Lee C. Deighton. Vol. 8. New York: Macmillan, 1971, pp. 387-91.
[30] Richard-Amato, P.A. *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom: From Theory to Practice.* New York: Longman, 1988.
[31] Corder, S.P. "The Significance of Learners' Errors." *IRAL* 5 (1967), 161-69.
[32] Gilbert, L. "Effect of Reading on Spelling in the Ninth Grade." *School Review,* 42 (1934), 197-204.
[33] Ehri, L. "Sources of Difficulty in Learning to Spell and Read." In *Advances in Developmental and Behavioral Pediatrics,* edited by M. Wolraich and D. Routh. Greenwich, Conn.: Jai Press, 1986.
[34] Goodman, K., E.B. Smith, R. Meredith, and Y. Goodman. *Language and Thinking in School: A Whole-Language Curriculum,* 3rd ed. New York: Richard C. Owen, 1987.
[35] Smith, F. *Writing and the Writer.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
[36] Zughoul, M.R. "English Departments in Third World Universities: Language, Linguistics or Literature?" *English Teaching Forum,* 24 (1986), 10-17.
[37] Collie, Joanne, and Stephen Slater. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities.* New York: Cambridge University Press, 1987.
[38] Krashen, Stephen D. *The Input Hypothesis.* London: Longman, 1985.
[39] Smith, F. *Understanding Reading.* 3rd ed. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erbaum, 1982.
[40] Fotos, Sandra, and Rod Ellis. "Communicating about Grammar: A Task-Based Approach." *TESOL Quarterly,* 25, No. 4 (1991), 605-28.
[41] Savignon, Sandra. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.
[42] Dickens, P., and E. Woods. "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks." *TESOL Quarterly,* 22, No. 3 (1988), 623-46.
[43] Long, M. "Task, Group and Task-Group Interactions." *University of Hawaii Working Papers in ESL,* 8 (1989), 1-26.
[44] Pica, T., L. Holliday, N. Lewin, and L. Morgenthaler. "Comprehensible Output as an Outcome of Linguistic Demands on the Learner." *Studies in Second Language Acquisition,* 11 (1989), 63-90.

tences; and (5) memorizing vocabulary activities. Activities having a communicative orientation were not highly valued [55]. Di Pietro's survey found that students entering his communicative scenario-based classes from traditional audiolingual ones expressed the fear that they were not progressing because they were not given explicit grammar drills and exercises [56]. What I have suggested in this paper are some orientations the EFL classroom in an Arabic-dominant environment can take to maintain a fluent communicative competence base while stressing the accuracy which any consideration of spelling must demand. My main point is that it is possible for the CLT classroom to go beyond spelling learning (or the lack of it) and achieve a classroom atmosphere of spelling acquisition.

References

[1] Brumfit, Christopher. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

[2] Abbott, Elizabeth. "Teaching English Spelling to Adult Beginners." *ELT Journal*, 33, No. 2 (1979) 119-21.

[3] Cronnell, Bruce. "Spelling English as a Second Language." In *Teaching English as a Second or Foreign Language*, edited by Marianne Celce-Murcia and Lois McIntosh. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.

[4] Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

[5] Higgs, T. V., and R. Clifford. "The Push Toward Communication." In *Curriculum, Competence and the Foreign language Teacher,* edited by T. V. Higgs. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Co, 1982.

[6] Beck, Robert Daniel. "An Error Analysis of Free Composition." *Teachers of English: Arabian Monthly*, 30 (1979) 20-26.

[7] Al-Kasimi, Ali M., Forouk M. Topan, and Yaqub Khan. *Error Analysis of Saudi Freshmen's English*. Riyad: Riyad University Publications, n.d.

[8] Di Stefano, Philip P., and Patricia J. Hagerty. "Teaching Spelling at the Elementary Level: A Realistic Perspective." *Reading Teacher*, 38, No. 4 (1985), 373-77.

[9] Dobie, Ann B. *Strategies for Teaching Spelling*. Paper presented at the 40th annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, Seattle, Wash., 1989.

[10] Ireland, Rochelle. *A Proposal for Teaching Spelling in the Virginia Community College System*. Richmond, Va.: Virginia Community College System, 1979.

[11] Ley, Terry C. "Teaching Spelling without Spelling Books." *English Journal*, 71, No. 8 (1982) 22-25.

[12] Mihail, Brunnette A. *An Annotated Bibliography of the Literature Dealing with the Methods of Teaching Spelling in the Elementary School*. South Bend: Indiana University at South Bend Press, 1986.

[13] Rivalland, Judith. "Teaching Spelling: Helping the Developing Speller." *Australian Journal of Reading*, 8, No. 2 (1985) 21-27.

[14] Stanback, Margaret. *Teaching Spelling to Learning Disabled Children: Traditional and Remedial Approaches to Spelling Instruction*. New York: Research Institute for the Study of Learning Disabilities, Columbia University, 1980.

[15] Weisberg, Phyllis G. "Teaching Spelling to the Learning Disabled Using Traditional and Remedial Approaches". Paper presented at the 22nd International Conference of the Association for Children and Adults with Learning Disabilities, San Francisco, Calif., 1985.

[16] Wong, Bernice Y. L. "A Cognitive Approach to Teaching Spelling." *Exceptional Children*, 53, No. 2 (1986), 169-73.

think the spelling of the adjective form of each word will be. After allowing for discussion and the guesses to be made, I give each group a dictionary to check how accurate their predictions were. (This activity involves, and most spelling-oriented activities should involve, student practice in using a dictionary to find the spelling of unpredictably-spelled words.) I have found this noun-adjective spelling activity raises students' consciousness about the suffixal variety of the English language.

Richard-Amato discusses how a scrabble board can be drawn on the chalkboard and turned into an effective word-focus game where students can show their spelling proficiency. However, she avoids one commonly used word-focus game, "scrambled words," where students are given words with the letters scrambled and are supposed to unscramble them to form the intended word. She writes, "Although native speakers might find this fun, second language students tend to find such games frustrating. To most of them, the language may appear to be 'scrambled' to begin with, so it seems senseless to cause them additional anxiety" [30, pp. 153-54]. Language-arts or word-focus activities are best used sparingly, even though they provide variety to the language classroom and promote group interaction [41]. So used, they are valuable for promoting spelling acquisition because they allow EFL students to negotiate the workings of English at the word level.

Conclusion

Cronnell writes that "misspelling marks a person as, at best, illiterate, if not outright 'ignorant'" [3, p. 202]. While in its formative years, CLT manifested a commitment to fluency (spontaneous conversation, free writing, brainstorming), lately there has been a reassertion of the need for accuracy [1]. EFL students desire language activities which will help them to become not just fluent in English, but fluent in accurate English. Particularly those students learning English for professional or academic purposes or those seeking assimilation into the target society perceive accurate English as necessary to acquire native-like or near-native-like proficiency; if a student's goal is such social integration, language accuracy is "important," if not "absolutely essential," Celce-Murcia and Hilles conclude [53, p. 7). Students know the social and professional consequences of their spelling proficiency, that it can label them as "literate" or "illiterate."

Recent questionnaire studies have confirmed this student-perceived importance of language accuracy. Leitner's survey of German college students' attitudes toward formal instruction in grammar concludes that students believe that teachers cannot avoid its teaching [54]. Little and Sanders report on a survey to gauge the perception of students towards various teaching techniques in both ESL (three U.S. campuses) and EFL (one in Uruguay) environments. Results showed that the five activities found to be valuable to students were (1) correction of pronunciation; (2) oral correction of grammar; (3) pronunciation practice in class; (4) oral grammar practice in sen-

guage arts games. Such activities are designed to be so entertaining to students that they forget the activities are being used as pedagogical tools to teach them the language. Such language-focus activities tend to lower anxiety, thus making the acquisition of input more likely [30].

The most prominent language-arts or word-focus spelling activity is the spelling bee, where students compete with each other in the oral spelling of words dictated by the teacher. Duff questions whether spelling ability should be gauged by dictation and the response to dictation, both of which involve the aural/oral processes: "In the natural course of events, spelling arises out of the writing process; samples derived from this situation may differ qualitatively from those derived from a dictation" [48, p. 163]. This point was made sixty years ago by Orleans and Thompson who conclude that the oral spelling of words is not the medium in which students need to manifest spelling proficiency [49; 50].

A word-focus spelling activity which I have found preferable to an oral-dictation spelling bee entails students' working with a composite paragraph which contains numerous types of spelling errors which I have found in my Arabic EFL students' papers. I distribute copies of this paragraph to students divided into triads or groups of four and let the groups compete to see which one can find all of the spelling errors in the allotted time. Unlike the spelling bee, since the competition is at the group level, anxiety is reduced at the personal level. Each group is provided with a dictionary, but of course the group loses time if its members have to look up too many words. By being able to apply the rules of spelling (final silent *e,* doubling final consonant words ending in *y*, and *ei/ie,* and the areas where the English phonetic system interferes with the Arabic phonetic system), the students can complete the exercise faster, thus showing that the rules have become automatic, that is, that they have been acquired.

Crossword puzzles and prediction games which concentrate on one type of spelling error are also effective. For my Arabic EFL students I have devised a crossword puzzle which is replete with *p/b* and *f/v* words because the phonetic interference between Arabic and English involving these phonemes carries over into the graphemic. For advanced EFL classes, I have also found homophonic (*meet/meat, see/sea, principal/principle, maid/made, sun/son, capitol/capital,* etc.) crossword puzzles or "sight word" (words such as *one two, sword, victuals, colonel,* etc. where there is little relationship between the phonemic and the graphemic) crossword puzzles valuable for students. EFL students also tend to like "prediction" or guessing games [51]. These are valuable from a CLT perspective because they have the three features which make an activity communicative: information gap, choice, and feedback [52]. These can easily be adopted to concentrate on spelling. One which I have used is to give the students, divided into groups of five, 25 nouns and verbs (such as *wonder, muscle, sign, expend, mistake, beauty,* etc.) and have them discuss what they

on the list. A good answer is, "Oh, then you would like to do a word-study activity? I thought you wanted to work on an *ie/ei* rule." If the students' rejoiner is, "We want to get the rule. It will help us writing," what would seem to have manifested itself is a reconfirmation by the students of the relevance of the task. Actually a piece of usable information has been given. If the meanings of the words were essential to the formulation of the rule, the meanings would have had to be provided. On reflection, most students thus discard their first hypothesis: That the rule of spelling is related to the meaning of the words. Elimination of tentative suppositions is one of the first steps in a problem-solving task. Comparison and contrast, resulting in other hypotheses relating to the length of a word, the number of syllables, the pronunciation, etc., might follow.

4. *Reaching Point of Eureka.* The task is brought to its completion when the discovery is made. For the *ie/ei* activity, it will probably come in a hypothesizing question about whether the letters abutting the *ie/ei* are important. With this piece of information, most of the groups will be able to write the simple version of the *ie/ei* rule. Savignon in her grammar-oriented task-based activity states that following discovery she gives an explicit statement of the rule [41, p. 190]. Tarvin and Arishi think it preferable after the discovery to "ask students questions about the bases of their hypotheses and even compliment a student on the logic behind a hypothesis that turned out to be false" [45, p. 19].

"Common words are almost always misspelled in the same way," Elsbree and Bracher write. The trouble spot is not the entire word, but a particular letter or combination of letters [46, p. 512]. Working in small groups, students should be allowed to discover these trouble spots on their own. Using inductive reasoning activities in teaching spelling has many longterm benefits for students. An affective benefit is that there is a sense of achievement which will bolster a student's confidence; hopefully there will be an individual carrying-over of this confidence to future target-language activities. A second benefit is that the activity promotes critical thinking involving such negotiating processes as sorting, comparison/contrast, and abstraction/generalization. Finally, such an activity establishes a four-step metacognitive learning-strategy pattern based on need, data for solving a problem, hypotheses-formulation, and discovery. Metacognition makes a person aware of a cognitive process by encouraging a person to monitor the cognitive process, plan strategies, and evaluate the success of efforts to understand, Carrell, Pharis, and Liberto state [47]. Many characteristics of the English spelling system (dropping the final silent *e*, doubling final consonant, the *-y* ending, etc.) can be taught effectively using this rule-formulating task-based inductive approach.

Language-Focussing Activities

Language arts includes exercises which focus attention on formal accuracy [41, p. 191]. These include crossword puzzles, dictation passages, spelling bees, and lan-

[45]). Its proponents posit that since the approach allows students themselves to negotiate language meaning, acquisition will be better promoted than in a teacher-directed classroom. Thus the principal pedagogical implications of the task-based approach are to deemphasize the role of the ESOL teacher as the only one in the classroom as being capable of being the language rule-giver and to accentuate the role of ESOL students as being capable of becoming rule-formulators on their own. This classroom reorientation, of course, necessarily affects other pedagogical components, such as classroom objectives and techniques. (However, it must be cautioned that because of the newness of the approach there have been few in-class experiments to determine its effectiveness. See Fotos and Ellis for a detailed review of research [40].)

A task-based activity follows a four-stage progression, Tarvin and Arishi write [45]. This sequence can be followed in inductively studying an aspect of spelling:

1. *Establishment of Need and Desire.* A failure of cognitive code-learning, where a rule is explained by the teacher before students practice it, is that it does not sufficiently establish a need to learn a language rule. This failure to consider need is also a characteristic of some CLT task-based activities. For instance, one such exemplary "integrated CLT activity" listed by Richard-Amato begins with a mini-lecture requiring note-taking, followed by a quiz, then by a homework reading assignment correlated to the lecture [30, p. 184]. Because of these dictating preludes to this task-based activity, students may feel they have been presumptuously "set up." An activity truly beginning with need would be one where a teacher notices that a large number of his/her students are having a problem, such as for beginning students the spelling of *ie/ei* words. The teacher should indicate to the students that s/he has noticed this problem and add that there is a rule which might help the students. If they respond, "Please give us the rule," then there is confirmation that there is a desire and need to know the rule.

2. *Providing the Rule-Forming Data.* At this point the teacher should tell the students that s/he has confidence that through working with each other they can figure the rule out for themselves. For the *ie/ei* activity, a handout with 10-15 words spelled with *ie/ei* might be distributed, omitting for beginning-level students words where *ei* has a long *a* sound. The instructions: "Divide into groups of four and study these words to see if you can see a pattern which will allow you to formulate an *ie/ei* rule. You are to work within your group and not seek help from a neighboring group. However, you may ask me questions."

3. *Hypothesis-Formulating.* Most beginning students will not know the word "hypothesis," but the questions they ask each other and the teacher will probably show they know how to hypothesize. In the *ie/ei* activity, one of the first responses by students might be the protest that they do not know the meaning of some of the words

mental studies by Gilbert in the 1930s indicate that readers can improve their spelling simply by exposure to words in texts [32]. This finding has been borne out by more recent studies which conclude that reading contributes to spelling competence (Ehri [33]; Goodman, Smith, Meredith and Goodman [34]; Polak and Krashen [22]; and Smith [35]).

The issue of the effect of reading on spelling has a broader bearing on EFL methodology in the Arab world. The debate over whether the EFL curriculum in the Arab world should have a literature emphasis or a linguistics emphasis [36] could probably be better focussed on the issue of the effect of reading as input, regardless of whether the program has a literary or linguistic orientation. Studies indicate that in addition to spelling improvement, extensive reading provides the kind of language input that allows students to acquire significant amounts of language without direct study of grammar, vocabulary, or discourse, Collie and Slater write [37]. It leads to improvement in many areas of language, including reading ability, vocabulary development, grammar awareness, and writing style, according to Krashen [38] and Smith [35; 39]. Not just from a spelling perspective, what I feel is needed for Arab EFL students is a methodology which stresses extensive reading of a broad range of authentic material, such as magazines, newspapers, etc., instead of intensive close-reading analysis of a few literary or linguistic texts. Extensive reading may not result in perfect spelling [22]. However, it will probably work unconsciously to improve students' spelling performance.

Inductive-reasoning Activities

Fotos and Ellis make a distinction between conscious language work and consciousness-raising language work. In conscious teaching of grammar, they point out, the teacher presents a rule and then provides "the learners with opportunities to use the target structure, first in controlled production, and subsequently in free or communicative practice" [40, p. 609]. In consciousness-raising teaching, the students discover the grammatical rule themselves. This is usually referred to as "discovery learning," Savignon writes, or inductive learning, where learners are encouraged to work out rules or generalizations for themselves [41, p. 190]. Dobie writes that more and more effective spelling teachers in a native-English environment are abjuring their positions as rule-givers and are encouraging their students to pursue their spelling work inductively [9]. Spelling rules are not given, but students work with data which will allow them to formulate their own spelling rules; that is, they are given the task of formulating the rules of spelling which they need.

The "task-based approach" to language acquisition has received much attention lately, basically from applied linguists (Dickens and Woods [42]; Fotos and Ellis [40]; Long [43]; Pica, Hollidays, Lewin, and Morgenthaler [44]; and Tarvin and Arishi

Goal of This Study

My point is that in Communicative Language Teaching spelling errors are still traditionally viewed as a learning problem, not an acquisitional problem; the emphases are still on monitoring and memorizing, deductive-reasoning activities, rule-based strategies, and test-study-test procedures. What I propose to do in the remainder of this paper is to discuss three broad types of activities for the Arab EFL classroom which retain a CLT "fluency" orientation in their approach to spelling, but which promote "accuracy" in spelling: (1) reading activities, (2) inductive-reasoning activities, and (3) language-focussing activities.

The Role of Reading

While spelling is often perceived as an aspect of writing, an extensive reading program may be one of the best ways to improve student's spelling. Such a conclusion has not always been obvious. The traditional view of the effect of reading on improved spelling is stated by Williams in his article on the "Teaching of Spelling" in *The Encyclopedia of Education.* He writes that it is "absurd" to argue "that students learn to spell from their reading. Few people are really observant about spelling." The fallacy of this argument, Williams continues, "can be verified by giving a test to a class of college students and watching them misspell words spelled correctly for them on the examination sheet" [29, p. 389].

Williams' statement is written from a *learning* perspective. His example about students who misspell words spelled correctly on a test paper suggests this, because the example does not take into account the affective filter hypothesis, a major concern for Second Language Acquisition proponents [4]. According to the hypothesis, affective factors, such as the learner's motivation, self-confidence, or anxiety state, determine how successfully language input becomes language intake and language output, Richard-Amato writes [30, p. 25]. A test situation raises the affective filter because it is a high-anxiety situation. (A similar situation would be one where an Arabic speaker who is very fluent in English may under a stressful situation revert to his native phonemic system and say, "I have *p*een there!", instead of "I have *b*een there!") At such times a person may make a mistake, which is not really an error and which is not indicative of the person's performance skill in the language, according to Corder [31]. Williams' example is probably not an instance of a spelling error, but of a mistake caused by a high-anxiety, raised-affective-filter situation.

That "few people are really observant about spelling" while reading, as Williams writes, implies correctly that people read, not proofread, a book or an article. To suggest, however, that since few people are conscioulsy "observant" of the spelling, unconscious spelling acquisition is not taking place may not be warranted. Experi-

later study by Polak and Krashen found no difference in spelling performance between speakers of languages with Roman alphabets and speakers of languages with non-Roman alphabets, although their study did not set out to measure that distinction and the finding is reported incidentally) [22].

One approach to helping Arab students master English spelling involves error analysis. From his study of the written work of EFL students at the University of Jordan, Ibrahim categorizes five types of spelling errors: those based on: (1) the non-phonetic nature of English, (2) on the phonetic differences between Arabic and English, (3) on faulty analogy, (4) on the inconsistent spelling in English word derivations, and (5) on transitional ignorance or overgeneralization of an English spelling rule [23]. Thompson-Panos and Thomas-Ruzic add another, the difference in the orthographic representation of the common vowel sounds in Arabic and English [24]. Al-Kasimi, Topan, and Khan add still another, hypersensitive substitution (overcompensation) [7]. These studies suggest that for Arab students of English spelling errors result from interference from Arabic, inherent difficulties in the English spelling system, and normal developmental/transitional factors.

As valuable as such categorizations are, the EFL teacher of Arab students is still confronted with the problem of how to remedy such types of errors. That both native users and non-native users of English have severe problems with spelling suggests that the problem is not only systematic (inherent in the spelling system), but pedagogical (how the spelling system is taught). An EFL teacher may point out to Arab students that since Arabic has no *p*, the students must be attentive not to write *people* as *beoble* or *beople* or *peoble*. Rules of English spelling may be given to the students, detailing where they replace, add, or drop letters in English spelling, Leech and Svartvik write [25]. However, such approaches promote language learning, not language acquisition, a dichotomy promulgated by Krashen to distinguish between monitored or conscious processes and unconscious processes involved in achieving communicative competence [4]. A similar distinction is made by other CLT-oriented language theorists. Littlewood distinguishes between lower-level language operations which "unfold automatically" and higher-level operations which are "composed consciously" [26, p. 75]. Ellis writes of primary processes (those using automatic rules in unplanned discourse) and secondary processes (those using analyzed rules in planned discourse) [27].

The distinction in all three cases is between conscious, monitored, rule-analyzing *learning* and unconscious, unmonitored, automatic-rule-manifesting *acquisition*. A concern for spelling would seemingly be at the level of learning. In fact, Krashen and Terrell write that in written work, as opposed to spoken English, all three prerequisites for the use of the monitor are present: "the student must know the rule, be focussed on correctness and have time to apply the rule" [28, p. 152].

cern for error-making has been fossilization. What Higgs and Clifford write about grammar is applicable to spelling; they find that students who come from "communication-first" language programs exhibit fossilized incorrect grammatical patterns which are not remediable even in intensive language programs or additional incountry living experience, while those who come from "accuracy-first" programs are better able to remedy their grammatical errors [5, pp. 67, 74]. A beginning EFL student who has written the number word *two* as *tow* twenty or thirty times before his/her misspelling has been corrected is probably on the way toward fossilizing that spelling.

Review of Research

In the Arab World where I teach EFL (English as a Foreign Language), studies by Beck [6] and Al-Kasimi, Topan, and Khan [7] confirm what most EFL teachers of Arabic students already know: That spelling is the most prevalent error in their students' writing. This conclusion should come as no surprise because recent studies show the same tendency in the wiriting of native speakers of English (Di Stefano and Hagerty [8]; Dobie [9]; Ireland [10]; Ley [11]; Mihail [12]; Rivalland [13]; Stanbach [14]; Weisberg [15]; and Wong [16]). Is English an inherently difficult language to spell? No, according to Chomsky and Halle, who characterize the English spelling system as "a near optimal system for the lexical representation of English words" because it is based on the morphophonemic, not just the phonemic, structure of English [17, p. 49]. Hammerly notes that Chomsky and Halle's conclusion may be sound from a linguistic perspective, but from a pedagogical vantage point, the "statement is very, very far removed from the realities of language acquisition, literacy, and language use" [18, pp. 98-99]. Discussing the phonemic/graphemic correspondence, Mazurkiewicz points out that the 24 consonant patterns of English are represented by at least 176 different graphemes or grapheme combinations, and that the 14 vowels and diphthongs, by at least 265 different graphemes or grapheme combinations [19].

The system of English spelling particularly causes problems for ESOL students who are used to simply a phonemic structure where there is a precise correlation between pronunciation and spelling in their own languages, for instance Spanish or Turkish or Arabic [20, p. 284]. However, the Roman script of English does not appear to be the problem; Oller and Ziahosseiny found that non-native English students whose native languages use the Roman alphabet made *more* spelling errors in English than non-native English students whose native languages used a non-Roman alphabet, such as Arabic [21]. The probable reason for this is native-language orthographic interference: ESOL students who must learn the new Roman alphabet or writing system for English may be more attentive to how English spelling differs from their native orthography than those who have already used the Roman alphabet in their native languages which have a sound-to-spelling correspondence [3, p. 205]. (A

J. King Saud Univ., Vol. 6, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 21-33 (A.H. 1414/1994).

A Communicative Approach to Spelling for Arab Students of English

Ali Essa Al-Shabbi
Assistant Professor, Department of Curricula and Educational Methodology, College of Education, King Saud University, Abha, Saudi Arabia

Abstract. With its emphasis on "fluency" over "accuracy," the Communicative Language Teaching (CLT) approach has paid insufficient attention to spelling in the EFL (English as a Foreign Language) classroom. However, error-analysis studies in the Arab World reveal that spelling is the most prevalent error in the English writing of Arab students. What I do in this paper is to discuss three types of activities for the Arab EFL classroom which retain a CLT "fluency" orientation in their approach to spelling but wich promote "accuracy" in spelling: (a) reading activities, (2) inductive-reasoning activities, and (3) language-focussing activities.

Introduction

Should an ESOL (English for Speakers of Other Languages) classroom stress fluency or accuracy [1]? Since the early 1970s, advocates of Communicative Language Teaching (CLT) have emphasized the former, and consequently fluency and spontaneity have become the hallmarks of many aspects of the CLT ESOL writing program. Fast-writing, brainstorming, authentic writing, and dialogue journal writing have replaced such Grammar-Translation and Audio-Lingual techniques as dictation, copying, sentence-combining, and paragraph rearrangement.

The predication of CLT proponents toward fluency has led to "insufficient attention [being] paid to spelling in the EFL textbooks," Abbott concludes [2, p. 119]. Spelling has become an appendage step in the writing process: "Too much concern with the spelling of individual words may inhibit [students'] fluency and expression of ideas," so "correct spelling in composition should probably be a concern when editing written work," Cronnell writes [3, p. 206]. Just as the teacher should not dwell on correcting spoken errors, since, according to Krashen [4], students will develop out of them, for almost all of the writing process spelling errors should be overlooked for the sake of spontaneity of writing. A consequence of this lack of con-

التلاشي اللغوي الذي يعتري أدوات التنكير والتعريف وحروف الجر لدى مدرسي اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية

علي يحيى العريشي

أستاذ مشارك، قسم اللغة الإنجليزية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
أبها، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يصف هذا البحث النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تجربة أجريت خصيصًا لقياس التلاشي اللغوي الذي اعترى أدوات التنكير والتعريف وحروف الجر لدى عشرين من مدرسي اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية، عشرة منهم تلقوا تدريبهم في المملكة المتحدة بينما تلقى العشرة الآخرون تدريبهم في المملكة العربية السعودية. وقد تم تسجيل درسين عمليين لكل مدرس منهم على أشرطة صوتية تم تفريغها فيما بعد، وحللت الأخطاء التي جنح إليها المدرسون ـ موضوع البحث ـ عند استخدامهم لأدوات التنكير والتعريف وحروف الجر. وأشارت النتائج إلى أنه:

١ ـ على حين أثبتت الدراسات السابقة أن التلاشي اللغوي يعتري حروف الجر أكثر من غيرها من الكلمات الوظيفية، كأدوات التنكير والتعريف مثلاً، جاء البحث الحالي بنتائج مغايرة حيث أثبت أن التلاشي يعتري كلتا الفئتين بالمعدل نفسه، وأنه

٢ ـ سواء تلقى المدرسون تدريبهم في بيئة اللغة الأجنبية التي يقومون بتدريسها أو في بلدهم الأم، لا يظهر لذلك أي أثر يذكر في تلاشي أدوات التنكير والتعريف وحروف الجر، إذ تمثل ثلث الأخطاء لدى أفراد المجموعتين من حيث معدل توافرها وأنماطها. وخلص البحث بذلك إلى نتيجة مبدئية مفادها أنه كلما أسندت المادة اللغوية إلى أسس دلالية تقلص معدل التلاشي الذي يعتريها.

[12] Andersen, R. "Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition." In *The Loss of Language Skills*, ed. R. Lambert and B. Freed, Rowley. Mass.: Newbury House, 1982, pp. 83-118.
[13] Cook, V. "Universal Grammar and Second Language Learning." *Applied Linguistics*, 6 (1985), 2-18.
[14] Poulisse, N. "Problems and Solutions in the Classification of Compensatory Strategies." *Second Language Research*, 3 (1987), 141-53.
[15] Pons, C. "Review: *Language Attrition in Progress*, ed. Bert Weltens, Kees De Bot and Theo Van Els." *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 217-18.
[16] Jakobson, R. *Child Language Aphasia and Phonological Universals*. The Hague: Mouton, 1968.
[17] Berko-Gleason, J. "Insights from Child Language Acquisition for Second Language Loss." In *The Loss of Language Skills*, ed. R. Lambert and B. Freed. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982, pp. 13-23.
[18] Quirk, R., and S. Greenbaum. *A Concise Grammar of Contemporary English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1973.
[19] Christophersen, P., and A. Sandved. *An Advanced English Grammar*. London: Macmillan, 1982.
[20] Hall, E. *Dictionary of Prepositions for Students of English*. New York: Minerva Books, 1982.
[21] Thomson, A., and A. Martinet. *A Practical English Grammar*. 4th Ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.
[22] Stageberg, N. *An Introductory English Grammar*. 4th Ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.
[23] Richards, J. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis." *English Language Teaching*, 25 (1971), 204-19.
[24] Burling, R. "Language Development of a Garo- and English-Speaking Child." In *Second Language Acquisition*, ed. E. Hatch. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978, pp. 54-75.
[25] Olshtain, E. "The Attrition of English as a Second Language with Speakers of Hebrew." In *Language Attrition in Progress*, ed. B. Weltens, K. De Bot and T. Van Els. Dordrecht: Foris, 1986, pp. 187-204.
[26] Al-Arishi, A. "Quality of Phonological Input of ESL- and EFL-Trained Teachers." *System*, 19 (1991), 63-74.
[27] Al-Arishi, A. "Positional /p,b/ Phonological Variability in the Speech of Arabic EFL Students." *Journal of King Saud University*, 4 *Arts*(2) (A.H. 1412/1992), 91-107.
[28] Weltens, B., T. Van Els, and E. Schils. "The Long-Term Retention of French by Dutch Students." *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 205-16.
[29] Hurford, J., and B. Heasley. *Semantics: A Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
[30] Lambert, R., and S. Moore. "Problem Areas in the Study of Language Attrition." In *Language Attrition in Progress*, ed. B. Weltens, K. De Bot and T. Van Els. Dordrecht: Foris, 1986 pp. 177-84.
[31] Slobin, D. *Psycholinguistics*. Glenview, Ill.: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
[32] Bloom, L. "Language Development." In *A Survey of Applied Linguistics*, ed. R. Wardhaugh and H. Brown. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1976, pp. 28-41.
[33] Strevens, P. "The Nature of Language Teaching." In *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*, ed. J. Richards. Rowley, Mass.: Newbury House, 1977, pp. 185-95.

attritionists need to concentrate on this finding of language acquisitionists. This articles and prepositions was not manifested, in its own way reinforces Lambert and Moore's [30] call for a reorientation of language attrition studies. Further studies of language attrition making use of semantic tools, as opposed to structural tools, are needed.

While the limited scope of this study must be acknowledged, its findings certainly have relevance to the foreign language component of a country's educational system. Educational administrators must realize that whether their foreign language teachers are trained in an SL environment or an FL environment, language erosion will occur. They must, as Strevens writes, "tak[e] steps to counter the gradual attrition [of their teachers'] language ability that normally occurs with the passage of time" [33, p. 190]. They must provide regular in-service training programs and academic leave where language teachers can receive full-time re-training [26]. A consideration of the phenomenon of language attrition, Weltens and Cohen write, "may lead to more effective methods for reducing the extent of such loss – both with respect to learning training... and with respect to teacher training" [1, p. 132].

References

[1] Weltens, B., and D. Cohen. "Language Attrition Research: An Introduction." *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 127-33.

[2] Olshtain, E. "Is Second Language Attrition the Reversal of Second Language Acquisition?" *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 151-65.

[3] Lambert, R., and B. Freed, eds. *The Loss of Language Skills*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1982.

[4] Van Els, T. "Errors and Foreign Language Loss." Paper presented at the 1985 FIPLV Symposium on Errors and Foreign Language Learning, London, cited in Weltens, B., and A. Cohen. "Language Attrition Research: An Introduction." *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 127-33.

[5] Berman, R., and E. Olshtain. "Features of First Language Transfer in Second Language Attrition." *Applied Linguistics*, 4 (1983), 222-34.

[6] Cohen, A. "Attrition in the Productive Lexicon of Two Portuguese Third Language Speakers." *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), 135-49.

[7] Bahrick, H. "Fifty Years of Second Language Attrition: Implications for Programmic Research." *Modern Language Journal*, 68 (1984), 105-18.

[8] Neisser, U. "Interpreting Harry Bahrick's Discovery: What Confers Immunity against Forgetting?" *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (1984), 32-35.

[9] Moorcroft, R., and R. Gardner. "Linguistic Factors in Second Language Loss." *Language Learning*, 37 (1987), 327-40.

[10] Snow, M., A. Padilla, and R. Campbell. *Factors Influencing Language Retention of Graduates of a Spanish Immersion Program*. Los Altos, Cal.: National Center for Bilingual Research, 1984.

[11] Weltens, B., and T. Van Els. "The Attrition of French as a Foreign Language: Interim Results." In *Language Attrition in Progress*, ed. B. Weltens, K. De Bot and T. Van Els. Dordrecht: Foris, 1986, pp. 205-21.

"since phonological distinctions depend on the criterion of meaning, distinctions of meaning must depend on phonological distinctions," and he concludes that "failure to communicate" seldom depends on a failure "to maintain all the [phonological] distinctions" [23, p. 213]. Hurford and Heasley in their book on semantics distinguish between the "phonic act" and the "propositional act." The former is "the physical act of making certain vocal sounds," while the latter is "the mental act of *referring* (to certain objects or people in the world) and of *predicating* (i.e., coupling predicates to referring expressions)" [29, pp. 248-49). Lacking this referential and predicative capacity, the phonological level of a language has reduced semantic potential. An Arabic EFL teacher who says, "He is a habby [happy] student," will undoubtedly be understood despite the phonological error.

At the morphological level, functional classes, such as qualifiers, prepositions, determiners (which include articles), auxiliaries, and pronouns, exhibit more semantic potential than phonemes. (In turn, form-classes, such as nouns, verbs, adjectives, and adverbs, which Quirk and Greenbaum term as "open-class items" because they are "indefinitely extendable" [18, p. 19], manifest still more semantic extension.) Within the functional classes, there is also a semantic continuum. A teacher who says, "He is happy student," will almost certainly be understood despite the article error since the context will resolve the *solely referential* confusion, whether one single unspecified member or a particular member of a class of individuals is being referred to. However, if a teacher, selecting a semantically-incorrect preposition, says, "He is among a happy student," the misuse of the preposition affects the understanding of the predicate. Thus, prepositions, unlike articles, must be *both referentially* and *predicatively* precise, to use the key words from Hurford and Heasley's [29] definition of the propositional act, or semantic confusion will ensue. Does the teacher mean, "He is with a happy student" or "He is by a happy student" or "He is next to a happy student," etc.? To reiterate: A person who wishes to communicate successfully must be more attentive to the more semantically-based items of a language. This attention means that regardless of training environment, an L2 subject will likely attrite less in a more semantically-based area (such as prepositions) than in less semantically-relevant areas (such as phonology or articles).

Despite the failure of both hypotheses, this experiment indicates an area which language attritionists have neglected: That the semantic load of a structural item must be considered in predicting attrition. Structural items which have less semantic capableness, regardless of which came in first or last or which is structurally simpler or more complex. Although most attrition studies have had a solely structural basis, some attritionists, such as Lambert and Moore [30], have begun to question whether grammatical features in isolation are the proper units of analysis of language attrition. Since the 1970s language acquisitionsts, such as Slobin [31] and Bloom [32], have suggested that sequences of language acquisition are determined more by semantic complexity than by structural complexity. In future studies language

cle. The context of the communication will determine whether one says, "I went to the town" or "I went to a town" or "I went to town," each of which could be correct/ appropriate in a given situation. A native speaker of English has no problem in sorting out these contextualized uses of articles, but for a non-native speaker the very lack of structural options offered by the English article system may lead to confusion in the same way that the few English vowel phonemes/graphemes cause numerous pronunciation/spelling errors for non-native students of English. Thus the English article system, although having considerably fewer items than the English preposition system, may be contextually more complex.

The conclusion here is that attrition researchers should direct their attention less to the issues of *last learned-first out* or numerical simplicity/complexity and more to the issue of semantically-based versus contextually-based items. This study indicates that attrition for a contextually-based, relatively simple, first-in functional category (articles) may occur at the same rate as for a semantically-based, numerically complex, late-mastered functional category (prepositions). Hypothesis One seems to have failed because it considered two variables *(last learned-first out* and numerical simplicity-complexity) which may not be as important as a third variable (the semantic-contextual contrast).

Concerning Hypothesis Two, as noted earlier, in a previous study of mine [26], using data from the same twenty subjects of this study, training environment had been a significant factor in phonological attrition; those teachers trained in an ESL environment (the U.K.) showed far fewer incidences and types of phonological error than those trained in an EFL environment (the K.S.A.). (See column 3 of Tables 5 and 6 for a cumulative representation of the findings of that study.) Of the six teachers who made no phonological errors, five were ESL-trained (Nos. 1, 2, 7, 8 and 9), while only one was EFL-trained (No. 20). Conversely, seven of the EFL-trained teachers made more than 15 phonological mistakes (an indication of considerable phonological regression) against only one ESL-trained teacher. Such discrimination did not reveal itself in this study, thus negating Hypothesis Two. Manifestations of attrition or of the lack of attrition concerning English articles and prepositions are similar between the two groups. This finding suggests that while phonological regression is influenced by training environment, aspects of morphological attrition, specifically involving function words such as articles and prepositions, are less influenced by training environment.

Why would out-of-class reinforcement affect English phonological performance more than English functional items' performance? Again an explanation may involve a semantic continuum. Although a phoneme signals a difference in meaning, in relationship to the morphological and syntactical levels of English, the phonological typically carries the least semantica relevance. Richards labels as a "fallacy" the insistence of audio-lingualists, with their attendant "fad for minimal pair drills," that

Table 6. Article, Preposition and Phonological Attrition of EFL-Trained Teachers.

	Articles			Prepositions			Phonology		
	Basically No Attrition	Incident-specific Attrition	Consid-erable Attrition	Basically No Attrition	Incident-specific Attrition	Consid-erable Attrition	Basically No Attrition	Incident-specific Attrition	Consid-erable Attrition
11.		X		X					X
12.			X			X			X
13.	X				X			X	
14.	X				X				X
15.		X			X			X	
16.	X			X					X
17.	X			X					X
18.		X		X					X
19.	X				X				X
20.	X			X			X		

Table 5. Article, Preposition and Phonological Attrition of ESL-Trained Teachers.

	Articles			Prepositions			Phonology		
	Basically No Attrition	Incident-specific Attrition	Consid-erable Attrition	Basically No Attrition	Incident-specific Attrition	Consid-erable Attrition	Basically No Attrition	Incident-specific Attrition	Consid-erable Attrition
1.		X			X		X		
2.	X			X			X		
3.	X				X			X	
4.	X			X				X	
5.	X			X				X	
6.			X	X					X
7.		X			X		X		
8.		X		X			X		
9.			X		X		X		
10.	X			X				X	

The second hypothesis was that teachers who had been trained in an ESL environment (the U.K.), where their classroom training in English was supplemented by out-of-class language reinforcement, would show fewer manifestations of both article and preposition language attrition than those trained in an EFLenvironment (Saudi Arabia) where such out-of-class reinforcement is basically absent. This hypothesis is also not supported by the findings. One more EFL-trained teacher showed basically no article attrition in comparison with the teachers of the ESL-trained group; the reverse was true regarding prepositions, where six ESL-trained teachers showed basically no attrition, while one fewer EFL-trained teacher fit into this category. These data between the two groups are statistically irrelevant as are the data which were obtained from the other categories: incident-specific attrition and considerable attrition.

The failure of both hypotheses attests to the point mentioned in the introduction of this paper: That there has been little empirical research to justify hypotheses about *last learned-first out* or the effect of conditions (environment) under which language skills have been acquired [1]. Clearly, this study does not support Olshtain's [2] findings that English prepositions are more vulnerable to attrition than other categories of function words; article and preposition attrition was similar with the subjects of this study. Nor does this study support Weltens, Van Els, and Schils' [28] findings that grammatical language skills suffer more attrition than phonological skills; Tables 5 and 6 show that with the subjects of this study, phonological regression is much more prominent than grammatical attrition as measured by the two functional categories of articles and prepositions.

While previous research indicated an expectancy of success for both hypotheses of this study, both failed. What factors might have led to their failure? Concerning Hypothesis One, while the article system in English is numerically simpler (involving only four units *a, an, the, φ*) and in its entirety is earlier learned than the later mastered and numerically more complex preposition system, the two function categories differ in a perhaps more significant area: one is more semantically based and the other is more contextually based. The "meaning" potential of prepositions restricts their occurrences. There is a significant semantic difference between "He was at the football game" (as a spectator) and "He was in the football game" (as a player). A native speaker of English would never say, "He was from the football game" nor "He was among the football game." Thus the semantic "load" a preposition carries may make a speaker be more attentive to his/her use of prepositions, and this attentiveness may account for the less-than-projected preposition attrition which the subjects of this study showed.

However, articles are more contextually based. In each instance of use, a speaker must determine whether to employ the indefinite, the definite, or the *φ* arti-

instead of "and so on," an error which is probably better treated as lexical, not functional. As with the ESL-trained teachers, indication of a place or a point in giving classroom directions produced the most preposition errors: "Look at the questions on the book" (Teacher 13); "They sat on table 23," where *at* is needed (Teacher 14); "Open your books on page 87" (Teacher 15); and "Open your books on page 20" (Teacher 19). Again, as with use of articles, Teacher 12 manifested severe regression in his use of prepositions, sometimes omitting a needed preposition ("Where did he go back [to]?"), adding an unneeded preposition ("We can say in the same thing" and "It has many of different meanings"), or sometimes choosing the semantically-incorrect preposition ("*Lit* is the past from *light*").

Of the types of preposition errors, semantically-based ones are the most prevalent: seven of the teachers (three ESL-trained and four EFL-trained) had incidences of semantically-based preposition errors. Five (two ESL-trained and three EFL-trained) had incidences of omission errors, and only two (one from each group) added an unnecessary preposition. However, a large number of different prepositions (58) and a wide variety of types of preposition (21: place, direction, position, destination, passage, orientation, time, duration of time, absence of preposition of time, cause, reason, purpose, goal, source, means, instrument, accompaniment, subject matter, ingredient, reaction) were used correctly by the subjects.

Discussion and Conclusions

The first hypothesis of this study was that the subjects, regardless of their training environment, would manifest less article attrition than preposition attrition. This hypothesis is not supported by the findings. Tables 5 and 6 list an evaluation of article, preposition, and phonological attrition, the last from my previous study [26] of the quality of phonological input of ESL-and EFL-trained teachers. As Tables 5 and 6 show, eleven of the teachers showed performance mastery of the English article system, making no errors or in three instances slip-of-the tongue mistakes. However, of the remaining nine, six showed incident-specific regression, such as with places or quantities, but beyond these situations displayed mastery of the article system. Three teachers (Nos. 6, 9, and 12) manifested considerable regression, although all three of these showed mastery of the simplest aspect of the English article system – the *a/an* distinction. Similarly, eleven of the teachers (although not the same ones) showed a mastery of the preposition system, if one includes Teacher 18 whose "and so" for "and so on" was basically not a morphological, but an idiomatic, error. Eight teachers used prepositions correctly except in incident-specific situations, principally involving prepositions of place or of an indication of a point in giving classroom directions. Only Teacher 12 showed marked attrition, but not to the extent of his article regression.

Table 4. EFL-Trained Teachers: Types and Incidences of Errors in the Use of Prepositions.

Teacher Ref. No.	Omission	Addition	Semantically Incorrect	Examples/Comments
11.	0	0	0	
12.	4	8	9	Where did he go back? [*to* omitted] We can say in the same thing. So in a hundred years ago, etc. It has many of different meanings, etc. The past from *walk* is *walked*. *Lit* is the past from *Light*.
13.	0	0	3	Look at the questions on the book, etc. [*in*]
14.	0	0	4	They sat on table 23, etc. [*at*]
15.	0	0	7	Open your book on page 87, etc. [*to*]
16.	0	0	0	
17.	0	0	0	
18.	5	0	0	and so [*and so on*]
19.	3	0	0	Open your book page 20, etc. [*to*]
20.	0	0	0	

Of the ESL-trained teachers, six of the ten always used prepositions correctly. The other four teachers used them correctly except for specific types of constructions: In indicating a place or a point, Teacher 1 three out of the five times used omitted the needed preposition ("Open your book page 102," where *to* is needed); Teacher 9 eight times (all instances) omitted the needed preposition ("I want somebody to read page 70," where *on* is omitted); Teacher 3, in both of the two times he used the construction, confused *for/about,* "Who can speak for Picture 9?"; Teacher 9 confused *in/on* in the sentence, "We watched football match in the television"; and Teacher 7 included unnecessary prepositions in certain time constructions ("After twelve o'clock in the midnight," where *in the* is not needed) and manifested one instance of semantic confusion ("We have to be careful for this," where *about* or *concerning* should replace *for*).

Of the EFL-trained teachers, four made no preposition errors. One other (No. 18) omitted a preposition with only one idiom, indicating *et cetera* by saying "and so"

Of the types of article deviations, omission errors are much more prevalent than either addition or incorrect article choice errors: seven of the teachers (four ESL-trained and three EFL-trained) had more than one incidence of article omission errors, while only three (one ESL-trained and two EFL-trained) had more than one incidence of article addition errors, and again only three (two ESL-trained and one EFL-trained) had more than one incidence of incorrect article choice errors. No errors involving the use of the *a/an* discrimination (simply stated, *a* before a consonant and *an* before a vowel) occurred.

Prepositions

The types and incidences of preposition errors are enumerated by groups in Tables 3 and 4. Three types of preposition errors were analyzed: (1). The omission of a needed preposition, (2) the addition of an unneeded preposition, and (3) the use of a semantically-incorrect preposition.

Table 3. ESL-Trained Teachers: Types and Incidences of Errors in the Use of Prepositions.

Teacher Ref. No.	Omission	Addition	Semantically Incorrect	Examples/Comments
1.	3	0	0	Open your book page 102, *etc.*
2.	0	0	0	
3.	0	0	2	Who can speak for Picture Number 9? [*about*]
4.	0	0	0	
5.	0	0	0	
6.	0	0	0	
7.	0	6	3	After twelve o'clock in the midnight, etc. [*in the* not needed] We have to be careful for this. [*about*]
8.	0	0	0	
9.	8	0	5	I want somebody to read page 70, etc. [*on*] We watched football match in the television. [*on*]
10.	0	0	0	

Table 2. EFL-Trained Teachers: Types and Incidences of Errors in the Use of Articles.

Teacher Ref. No.	Omission	Addition	Incorrect Article Choice	Examples/Comments
11.	0	11	0	*[Only with countries]: the* England, the Egypt, etc.
12.	19	14	8	He went to drink a coffee, etc. This is called blanket, etc. This is a Morse Code, etc. What is a smoke? A hundreds of years ago, etc. A drums, etc.
13.	0	0	0	
14.	0	0	1	a large modern building in the world
15.	15	0	0	You give me reason. I've got earache, headache, backache, etc. Have you got earache?, etc.
16.	0	0	0	
17.	0	0	0	
18.	18	0	0	[Only with place words]: I'm going to post office. I'm going to home. I'm going to hospital.
19.	0	0	0	
20.	0	0	0	

indefinite pronoun before ailments ("I've earache, " "I've got backache," etc.); and Teacher 18 omitted an indefinite/definite article before places ("I'm going to post office," "I'm going to hospital," etc.). Of the EFL-trained teachers, only Teacher 12 showed an almost complete attrition in his use of articles: He typically omitted *a/an* or *the* where one or the other was needed ("This is called blanket," etc.) and many times added an article where ϕ is needed ("This is a Morse Code," "What is a smoke?") and sometimes confused singular/plural article identifications ("a drums," a hundreds of years ago").

Table 1. ESL-Trained Teachers: Types and Incidences of Errors in the Use of Articles.

Teacher Ref. No.	Omission	Addition	Incorrect Article Choice	Examples/Comments
1.	7	0	0	You buy stamps from post office.
2.	0	0	0	
3.	1	0	0	The watch fell into drain.
4.	0	0	0	
5.	1	0	0	Try to make question.
6.	12	6	1	You have businessman. They crossed sea. Put line under the date. Beoble [People] travel by a car. We live in a houses.
7.	16	0	0	It's green color. It's quarter to five.
8.	0	0	3	He does not drink a water.
9.	13	0	8	He likes riding motorbike. He likes bicycle. We watched football match in the television. I want money. [After 3 times, the teacher self-corrected himself.] Who can find me a chalk? [Said 5 times, and never self-corrected.]
10.	0	0	0	

Of the ten teachers trained in an EFL environment (the Kingdom of Saudi Arabia), five made no article errors. One other teacher (No. 14) had only one incidence of an error, saying "A large modern building in the world," where the superlative construction necessitated "one of the largest modern buildings in the world," but in all other instances articles were used correctly by Teacher 14. Three other teachers made article errors only with certain types of constructions: Teacher 11 always added an unnecessary definite article before the names of countries ("the England," "the Egypt," etc.), an obvious interference from Arabic; Teacher 15 always omitted an

time as the teacher, noise coming from hallways, the teacher being at a distance from the stationary recorder, etc., a native English-speaking University professor of English was asked to code the tapes separately. A comparison of the two sets of coding revealed a .96 inter-rater reliability. The discrepancies were resolved by the two coders' jointly listening to the segments of TT where different data had been collected.

Addendum

This study is not intended to evaluate each teacher's methodological competence. All teachers basically relied on the audio-lingual method. Only two teachers devoted segments of their taped classes to some communicative approach activities. Thus comments on methodology are restricted in this paper.

Results

Articles

The types and incidences of article errors are enumerated by groups in Tables 1 and 2. Three types of article errors were analyzed: (1) the omission of an article where one is needed; (2) the addition of an article where ϕ is needed, and (3) the choice of an incorrect article among the overt forms (*a* or *an* for *the* or vice-versa).

Of the ten teachers trained in an ESL environment (the United Kingdom), three made no article errors. Two others had only one incidence of an error: No. 3 said, "The watch fell into drain," leaving out *the*, and No. 5 said, "Try to make question," omitting *a*, but in all other instances articles were used correctly by Teachers 3 and 5. Three other teachers made article errors only with certain types of constructions: Teacher 1 with places ("You buy stamps from post office," where *the* or *a* is omitted); Teacher 7 with colors and time ("It's green color" or "It's quarter to five," where ϕ is used but *a* is needed); and Teacher 8 with quantities of a liquid ("He does not drink a water," where a more specific determiner, "any" or "the glass of water," is needed). The TT of the other two ESL-trained teachers (Nos. 6 and 9) manifested a regression to a "unique interlanguage" [2, p. 153] state where the article system shows variability; that is, the article system will be used correctly in one place but not in another (See my article [27] for the concept of language variability). For example, Teacher 6 said, "Put line under the date," where *the* was used correctly before *date*, but *a* was incorrectly omitted before *line*. At times, Teacher 9 would say the incorrect, "He likes bicycle," and at other times the correct, "He likes the bicycle," or "He likes his bicycle." A second characteristic of the interlanguage state – self-correction – was manifested by Teacher 9. Three times he said, and his students repeated, the incorrect form, "I want money," before he said the corect form, "I want the money," and later he even used an alternate correct form, "I want some money." Thus article variability and self-correction suggest that the article system of Teachers 6 and 9 had undergone significant attrition.

Data Collection

The procedures employed in gathering data involved the audiotaping of the subjects while they taught the first twenty minutes of two English language periods. Taping twenty-minute segments of two periods, instead of all of one forty-minute period, would ensure that the data gathered would be more extensive and varied. Contact with the teachers was limited to making arrangements for the taping (no teacher declined to be taped). Teachers were told simply that two twenty-minute segments of two English language classes would be taped. They were not told that the recording would be analyzed to determine aspects of their English language attrition, the concern of the researcher being that such information might raise the affective filter of the EFL participants in the classroom and thus the class might not be typical.

In actuality, more teachers were taped than the corpus of this paper indicates. It was decided before beginning the experiment that in order to compare and contrast adequately competence in English, Teacher Talk (TT) in English must fall within five-to-seven minutes of each twenty-minute period taped, assuming that between thirteen-to-fifteen minutes would be given over to Arabic talk by teachers, student input in Arabic or English, time consumed in setting up visuals or writing on blackboards, silence, or use of audio-cassette materials by teachers. If TT was principally in Arabic (one teacher whose tapes were discarded talked approximately 90% of the time in Arabic), he was taking few risks; thus his English competence could not be adequately ascertained, and data from these tapes could distort the findings. Similarly, if a teacher talked more than seven minutes in English in each twenty-minute period taped, he would likely make more types of errors and more frequently make them, a result which could again distort the findings.

Hypotheses

The hypotheses were:

(1) Teachers in both groups, the ESL-trained and the EFL-trained, would manifest less article attrition than preposition attrition in confirmation of the *last learned-first out* hypothesis.

(2) Teachers who had been trained in an ESL environment (the U.K.), where their classroom training in English was supplemented by out-of-class reinforcement, would show fewer manifestations of article and preposition language attrition than those trained in an EFL environment (the K.S.A) where such out-of-class reinforcement is basically absent.

Analysis

In listening to the tapes, the researcher coded the data for article and preposition deviations made in TT. Since recordings were made in classroom situations, where there were both inside and outside interference from students' talking at the same

guages], no fewer than 13 produced sentences" with preposition errors, even after extended language training [23, p. 208]. While acquisitional studies have shown the difficulty which non-native students of English have in acquiring proficiency in the use of English prepositions, an attritionist Olshtain found that for her subjects "the largest category of function words suffering attrition ... is the category of prepositions," and she used this finding as support for the *last learned-first-out* hypothesis [2, p. 160]. One aspect of this study would thus focus on the question: Will an early-acquired, relatively simple functional category of English (articles) manifest less attrition than a late-mastered, very complex functional category of English (prepositions)?

A second issue addressed in this study of article and preposition attrition is the effect of the training environment on language regression. Again there has been "relatively little research attention" by language attritionists into the effect of "the conditions under which the language skills have been acquired," Weltens and Cohen [1, p. 128] write. Burling [24], Olshtain [2; 25], and Van Els [4] deal with the relationship of language attrition and such environmental factors as learning method, natural vs. instructional learning, the influence of the age of the subjects, and the status of the L2 in the L1 environment. A previous study of mine [26] examined another environmental factor: the effect of two different types of language training environment, one ESL and the other EFL. This study showed that there is significantly less phonological regression as measured by incorrect phoneme addition, phoneme omission, phoneme substitution, and stress, for Saudi subjects who received their English training in an ESL environment, the United Kingdom, than those who received their English training in an EFL environment, the Kingdom of Saudi Arabia. Thus the second question which this present study set out to answer was whether similar attrition results would be found in the use of English articles and prepositions by ESL-trained and EFL-trained subjects.

Method

Subjects

The subjects for this study were twenty randomly-selected male EFL Saudi intermediate school teachers. Ten of the teachers had completed a four-year B.A. program in English at universities in the Western region of Saudi Arabia; their English training program consisted of 1320 in-class hours (80 academic hours) of instruction in English and teaching methodology. Ten of the teachers had completed a two-year diploma program in teaching English in the United Kingdom; their program entailed about 1400 in-class hours of instruction in areas of English and teaching methodology. All subjects, after completing their training, had taught in public intermediate schools in the Western region for three-to-four years before this experiment, a sufficient lapse of time to measure language attrition [7; 8; 10; 11].

ality, Berko-Gleason [17] writes. However, as Weltens and Cohen state, "little research has actually tested the hypothesis" [1, p. 30].

One way of testing the *last learned-first out* hypothesis is by contrasting the attrition of elements of language which are learned early with the attrition of those which are learned late. This study set out to measure the attrition of two functional "closed-system items" [18, p. 19] of English as manifested by Arabic-native-speaking teachers of English in an Arabic-dominant environment. One of these, the article system, is componentially relatively simple and is acquired early, while the second, the preposition system, because of its complexity, is mastered late. On day one of their training, ESL/FL (English as a Second Language/Foreign Language) learners are typically introduced to the English article system, "the membership of which is so extremely small," Quirk and Greenbaum [18, p. 19] write. Furthermore, because of the pervasiveness of articles in English, students never escape from reinforcement of its four-part systematicness, *a, an, the, ϕ*, or of its two-part distinction between definiteness and indefiniteness [19].

However, the prepositional category in English lacks such numerical simplicity. Excluding archaic prepositions, such as *ere* and *saving*, there are "115 prepositions or phrases that act as prepositions" in common use in English, Hall [20, p. 4] writes, but these 115 have at least 347 different meanings (my compilation from Hall); for instance, the preposition *around* can mean *on all sides of, here and there, in the area of*, or *on the basis of*, all of which meanings an ESL/FL student must learn. Furthermore, English prepositions may be paradoxically "postponed," may be "simple or complex," may be subject to "metaphorical or abstract use," and may be divided into at least twenty-six semantic types: place, direction, position, destination, passage, orientation, time, duration of time, absence of preposition of time, cause, reason, motive, purpose, goal, source, manner, means, instrument, stimulus, accompaniment, support, opposition, subject matter, ingredient, respect, and reaction [18, pp. 143-65]. Not just their number and variety make the English prepositional category difficult, but prepositions are "especially troublesome to [an ESL/FL] student," Thompson and Martinet write, because "a certain construction in his/[her] own language requires a preposition, whereas a similar one in English does not, and vice versa" [21, p. 91]. Thus, while facility in use of a few English prepositions is frequently manifested early ["Those in greatest use are, in order of frequency, *of, in*, and *to*," Stageberg [22, p. 169] writes], most are acquired gradually and many of these late, including distinctive uses of some of the earlier-acquired common prepositions such as *of, in* or *to*.

Richards' seminal study of errors made by ESL students during acquisition of the language found preposition errors to be very prominent: "From a class of 23 with mixed language background [Japanese, Chinese, Burmese, French, Czech, Polish, Arabic, Tagalog, Maori, Maltese, and the major Indian and West African lan-

tors influencing SL/FL (second language/foreign language) regression. Various hypotheses based on empirical findings have been offered:

– No one instructional method, whether grammar/translation, audio-lingual, or communicative, seems to be better in preventing language regression [4].

– Attrition appears to occur more rapidly with young children than with adults [5; 6].

– Attrition is not determined by the original L2 proficiency level [7], although Neisser postulates that once a "critical threshold" of L2 acquisition is achieved, it become basically "immune to interference or decay" [8, p. 33].

– "Productive skills seem to suffer more [attrition] than receptive skills" [1, p. 129], and general language skills attrite less than lower-level language skills [9].

– Contradictory results have been noted concerning the time period after language study has ended when regression is manifested: Bahrick [7] found that attrition was severe during the first five or six years following instruction, and then leveled off, while Snow, Padilla and Campbell [10] and Weltens and Van Els [11] wrote that with high proficiency L2 learners for the first few years after language study has stopped, not much attrition is noticeable.

– L2 areas that contrast with L1 (first language) areas are more susceptible to attrition than those which are L2/L1 homogeneous, Andersen's [12] research revealed.

– Less used, less functional, and marked L2 elements are the first lost [12]; that is, attrition will take place in the peripheral rather than in the core linguistic areas, Cook [13] found.

– Language devices used by L2 subjects after returning to the L1 environment which attest to language attrition are progressive retrieval, the use of a general word, approximation, language switch, language transfer, word abandonment [6], paraphrase or circumlocution [14], and regularizing irregular L2 language features [2].

The most "hotly debated"issue in language attrition, Pons [15, p. 217] writes, is the theory (ultimately derived from Roman Jakobson's [16] classic 1968 study based on his work with aphasia sufferers) that the process of language attrition is the reverse of the language acquisition process. Sometimes termed "the *last learned-first out* hypothesis" [15, p. 217], it posits that "what is acquired latest will be lost earliest" and what is acquired earliest will be lost last [12, p. 97]. That is, attrition, like acquisition, should be regarded as a process that exhibits continuity, gradualness, and direction-

J. King Saud Univ., Vol. 6, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 1-19 (A.H. 1414/1994).

Language Attrition of Saudi ESL - and EFL-Trained Teachers: Articles and Prepositions

Ali Yahya Al-Arishi
Vice-Dean, College of Education, and Associate Professor,
Department of English, King Saud University, Abha, Saudi Arabia

Abstract. This paper reports the findings of an experiment designed to measure English language article and preposition attrition of twenty Saudi Arabian teachers of English as a foreign language. Ten of the subjects were trained in an ESL environment (the United Kingdom) and ten in an EFL environment (the Kingdom of Saudi Arabia). For each subject, two English-teaching classes were audio-taped. Deviations in the use of articles and prepositions are analyzed. The results indicate: (1) while previous attrition studies had suggested that preposition attrition is more prominent than that of other types of function words, such as articles, this was not the case in this study, where the two categories were attrited at basically the same rate, and (2) whether training environment is ESL or EFL did not appear to affect the manifested attrition of articles and prepositions since incidences and types of article and preposition errors were basically the same for both groups. A tentatively-offered conclusion of this study is that the more semantically-based an item is, the less likely it is to undergo attrition.

Weltens and Cohen write, "There is no question that far more work has been done on the learning of a second or foreign language than on its loss, and yet the loss of such languages is as common a phenomenon as is learning" [1, p. 132]. Language attrition/loss/regression/reversion/erosion (the terms are used interchangeably in the literature) occurs, Olshtain writes, whenever there is "a change in the linguistic environment" or "the termination of an [L2, second language] instructional program," either of which are "usually accompanied by a decrease in [L2] input and consequently in natural positive feedback, which are both necessary in order to maintain full competence in the second language" [2, pp. 151-52]. A country's educational administrators must be cognizant of the phenomenon of language attrition. Their teachers of a foreign language (for instance, of English in Saudi Arabia) are susceptible to manifestations of L2 erosion which will reduce their effectiveness as language teachers. What are some of the recent findings on language attrition which are relevant to educational administrators and L2 teachers?

Since 1980, when the first conference solely devoted to language attrition was held at the University of Pennsylvania [3], researchers have tried to identify the fac-

J. King Saud Univ., Vol. 6, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-33 Eng., 211-358 Ar., Riyadh (A.H. 1414/1994).

Contents

English Section

Arabic Section



King Saud University Press – A.H. 1415

J. King Saud Univ., Vol. 6, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-33 Eng., 211-358 Ar., Riyadh (A.H. 1414/1994).

Journal of
King Saud University
Volume 6
Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1414

(1994)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, *the title of the article (in quotation marks), title of the* periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain *Child."* Saturday Review, *45, No. 62 (1962), 2–23.*

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name *and/or initials, title of the book (underlined), place of publi*cation, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A *reference may* be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text *reference citation number used in* the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 6, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-33 Eng., 211-358 Ar., Riyadh (A.H. 1414/1994)

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 6

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1414 (1994)



King Saud University
University Libraries